



Faculté d'éducation

Les stéréotypes de genre véhiculés par le personnel enseignant et les garçons  
à l'égard de la relation enseignant-élève au secondaire

par  
Carl Beaudoin

Thèse présentée à la Faculté d'éducation  
en vue de l'obtention du grade de  
Philosophiæ Doctor (Ph. D.)  
Doctorat en éducation

Décembre, 2020

© Carl BEAUDOIN, 2020

Faculté d'éducation

Les stéréotypes de genre véhiculés par le personnel enseignant et les garçons  
à l'égard de la relation enseignant-élève au secondaire

Carl Beaudoin

La thèse a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Professeure Joséphine Mukamurera Responsable du programme aux études supérieures en recherche Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke	Présidente du jury
---	--------------------

Professeure Carine Villemagne Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke	Directrice de recherche
---	-------------------------

Professeure Gina Thésée Département des sciences de l'éducation Université du Québec à Montréal	Codirectrice de recherche
---	---------------------------

Professeure Patricia Dionne Département d'orientation professionnelle Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke	Membre interne du jury
---	------------------------

Professeure Isabelle Plante Département des sciences de l'éducation Université du Québec à Montréal	Membre externe du jury
---	------------------------

Professeure Nadia Rousseau Département des sciences de l'éducation Université du Québec à Trois-Rivières	Membre externe du jury
--	------------------------

Thèse soutenue et acceptée à l'Université de Sherbrooke le 16 décembre 2020.

## SOMMAIRE

Depuis quelques années, certains chercheurs au Québec et en Europe soulèvent l'hypothèse d'un lien possible entre la faible représentativité des hommes en enseignement et certaines difficultés sociales ou scolaires des garçons (Carrington, Tymms et Merrell, 2008; Royer, 2011). Les recherches connues à ce jour ne montrent pas la présence d'une relation directe entre le sexe du personnel enseignant et la réussite scolaire des garçons (Carrington, Francis, Hutchings, Skelton, Read et Hall, 2007). C'est cette absence de relation qui nous a amené à nous intéresser à d'autres variables susceptibles de porter un éclairage sur la relation enseignant-élève (REE), dont le genre qui est l'expression des rôles ou des comportements attribuables au masculin ou au féminin. Pour nous guider dans cette entreprise, nous avons fait intervenir un cadre de référence portant sur les paradigmes d'interprétation dans lesquels différentes relations exercées entre les concepts de sexe et de genre ont été décrites (Baril, 2015). Au cours de cet exercice définitoire, il nous a été donné de voir que le conformisme social joue un rôle déterminant dans l'expression du genre par sa force à maintenir les hommes et les femmes dans des rôles attribués en fonction de leur sexe, et ce, depuis des siècles (Mosconi, 2017). De là, est émergé un autre concept qu'est celui des stéréotypes de genre désignant le processus de généralisation d'attitudes pour un sexe ou pour l'autre. Reconnaître que les stéréotypes de genre s'actualisent encore aujourd'hui, c'était reconnaître de plus qu'ils s'immiscent dans la REE (Quenzel et Hurrelman, 2013). C'est pourquoi nous avons par la suite brossé le portrait de la REE sur ses aspects affectif, cognitif et social. Sur le plan affectif, nous nous sommes appuyé sur les fondements de la théorie de l'attachement

(Bowlby, 1969; Pianta, 1999), pour mettre en évidence ses influences possibles dans le développement de la REE au secondaire. En raison des limites qu'impose une perspective ancrée dans l'attachement et ne tenant pas suffisamment compte de l'apprentissage, nous nous sommes tournés vers des théories qui opérationnalisent les processus relatifs à la connaissance. C'est ainsi que, sur le plan cognitif, nous avons focalisé sur les déterminants de la médiation didactique (Numa-Bocage, 2007) de même que sur la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2000) afin de mettre en lumière la dimension de l'apprentissage qui est présente entre le personnel enseignant et les élèves. Conscients que les plans affectif et cognitif de la REE s'inscrivent dans un contexte social donné, nous avons mis en exergue les aspects sociaux qui empreignent tout comportement en classe (Durkheim, 2014). L'établissement de ce cadre de référence nous a permis de poser cette question spécifique de recherche : Quels sont les stéréotypes de genre véhiculés par le personnel enseignant et les garçons à l'égard de la REE au secondaire? À cette question, nous avons associé les objectifs de recherche suivants : 1) décrire les perceptions déclarées du personnel enseignant à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les garçons; 2) décrire les perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec le personnel enseignant; 3) identifier les stéréotypes de genre véhiculés par le personnel enseignant et les garçons dans leurs perceptions déclarées à l'égard des relations qu'ils entretiennent mutuellement.

S'inscrivant dans une épistémologie de recherche qualitative interprétative, notre méthodologie de recherche a été élaborée sur la base d'un échantillon de convenance de 18 enseignants, de 19 enseignantes et de 86 élèves, des garçons, provenant de deux écoles secondaires de la région du Centre-du-Québec. Afin de collecter nos données relatives à la REE ainsi qu'aux

stéréotypes de genre, nous avons privilégié l’entrevue semi-dirigée, le groupe de discussion ainsi que le questionnaire d’enquête auprès du personnel enseignant et des élèves garçons. Afin d’analyser notre corpus de données qualitatives, nous avons procédé à une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2010) dans la description de la REE ainsi qu’à une analyse par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2010) dans la mise en évidence des stéréotypes de genre véhiculés à l’égard de la REE.

Les principaux résultats obtenus à la suite de l’analyse thématique des perceptions déclarées du personnel enseignant et des garçons à l’égard de leurs relations montrent que la qualité de la REE demeure importante pour les deux parties. En effet, les qualificatifs qu’évoque le personnel enseignant sont généralement positifs pour décrire la REE (p. ex. : importante, nécessaire, bonne), tout comme c’est le cas pour les garçons (p. ex. : normale, stable). Concernant la gestion de classe, la REE tend à être plus coercitive et interventionniste chez les enseignants que chez les enseignantes. Quant aux enseignantes, elles expriment des propos montrant qu’elles font figure de confidentes sur le plan des difficultés personnelles des garçons, ce qui est non sans rappeler que l’on attribue aux femmes de manière stéréotypée leur prédisposition naturelle à prendre soin des autres (Garrau et Le Goff, 2010). Sur le plan des situations conflictuelles, les enseignants mettent l’accent sur leurs relations conflictuelles avec les garçons, tout en précisant qu’ils parviennent à résoudre plus aisément leur conflit avec les garçons qu’avec les filles. En ce qui concerne les garçons, ils mettent en lumière les conflits qu’ils vivent principalement avec les enseignantes à l’endroit desquelles ils manifestent des comportements violents et intimidants. Par ailleurs, nos résultats ont révélé que les enseignants perçoivent une faible autonomie chez les

garçons en classe. D'ailleurs, les enseignants sont plus susceptibles que les enseignantes de se désengager auprès des garçons. Sur le plan affectif de la REE, les enseignants signalent qu'ils craignent que leurs gestes soient perçus comme une tentative d'abus physique ou sexuel (p. ex., toucher l'élève, taper sur son épaule en signe d'encouragement). Parallèlement, la question de séduction s'est introduite dans le discours des garçons au regard de leurs relations avec les enseignantes. Ils relèvent d'ailleurs que certaines caractéristiques physiques ou personnelles des enseignantes (p. ex. : beauté physique, voix douce) sont susceptibles d'influencer leurs relations avec ces dernières. Soulignons toutefois que nos résultats ne permettent pas de montrer dans quelle mesure ce sentiment d'attrance ou de séduction contribue précisément à la REE.

Durant l'analyse de nos résultats visant à identifier les stéréotypes de genre véhiculés par le personnel enseignant et les garçons dans leurs perceptions déclarées à l'égard de leurs relations, notre travail d'analyse par catégories conceptualisantes a permis de mettre en évidence que les stéréotypes de genre persistent encore en classe, notamment en montrant que les enseignantes sont perçues par les garçons comme étant plus sujettes aux états émotifs que les hommes, et que ces derniers sont portés à ne pas exprimer leurs émotions en présence des garçons. Du côté du personnel enseignant, les enseignantes articulent des pratiques d'enseignement qui misent sur les intérêts stéréotypés des garçons, alors que les enseignants engagent des discussions avec les garçons sur la base de sujets qui s'avèrent être stéréotypés masculins (p. ex. : les sports, les loisirs).

## TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE .....</b>	<b>5</b>
1. FAIBLE PRÉSENCE DES HOMMES EN ÉDUCATION.....	6
2. PRÉOCCUPATIONS CONCERNANT LA SITUATION SCOLAIRE DES GARÇONS .....	11
3. IMPORTANCE DE LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVE .....	14
3.1 Bref historique de la relation enseignant-élève.....	15
3.1.1 Balbutiements des interactions maître-élève dans l'Antiquité.....	16
3.1.2 Avènement du christianisme et naissance de l'école au Moyen Âge .....	18
3.1.3 Interactions maître-élève sous l'éducation humaniste de la Renaissance.....	23
3.1.4 Interactions maître-élève et naissance de la pédagogie .....	26
3.1.5 Interactions maître-élève au 20 <sup>e</sup> siècle : entre pédagogie traditionnelle et nouvelle.....	28
3.1.6 Émergence de la relation enseignant-élève dans le québec aux 20 <sup>e</sup> et 21 <sup>e</sup> siècles .....	29
3.2 Effets de la relation enseignant-élève .....	31
3.2.1 Relation enseignant-élève positive .....	32
3.2.2 Relation enseignant-élève négative .....	34
3.3 Relation enseignant-élève entre le personnel enseignant et les garçons.....	36
4. NOTIONS DE SEXE, DE GENRE ET DE STÉRÉOTYPES DE GENRE EN ÉDUCATION.....	39
5. QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE .....	44
<b>DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE DE RÉFÉRENCE .....</b>	<b>46</b>
1. RECENSION DE LA DOCUMENTATION SCIENTIFIQUE .....	46
2. PARADIGMES D'INTERPRÉTATION DES NOTIONS DE SEXE ET DE GENRE .....	47
2.1 Déterminisme biologique.....	51
2.1.1 Sexe chromosomique.....	52
2.1.2 Sexe génital.....	54
2.1.3 Sexe morphologique .....	57
2.1.4 Sexe hormonal .....	59
2.2 Fondationnalisme biologique.....	62

2.3	Constructivisme social révolutionnaire.....	63
2.4	Constructivisme social subversif .....	64
2.5	Déterminisme genré .....	67
2.6	Paradigme d'interprétation adopté à l'égard des notions de sexe et de genre .....	69
3.	INTRODUCTION AUX STÉRÉOTYPES .....	72
3.1	Stéréotypes de genre .....	74
3.2	Adhésion et transmission des stéréotypes de genre.....	77
4.	STÉRÉOTYPES DE GENRE CHEZ LES ÉLÈVES .....	82
5.	STÉRÉOTYPES DE GENRE CHEZ LE PERSONNEL ENSEIGNANT.....	88
6.	RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVE .....	91
6.1	Aspect affectif de la relation enseignant-élève .....	91
6.2	Aspect cognitif de la relation enseignant-élève .....	95
6.2.1	Médiation didactique .....	96
6.2.2	Théorie de l'autodétermination.....	101
6.3	Aspect social de la relation enseignant-élève .....	104
6.3.1	Relation enseignant-élève selon Durkheim .....	106
6.3.2	Aspects sociaux de l'école.....	108
6.4	Facteurs influençant la relation enseignant-élève .....	111
6.5	Relation enseignant-élève chez les garçons .....	114
7.	QUESTION ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE .....	117
	<b>TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE .....</b>	<b>121</b>
1.	RECHERCHE QUALITATIVE INTERPRÉTATIVE .....	121
1.1	Recherche qualitative : une épistémologie interprétative .....	122
1.2	Liens entre le courant interprétatif et notre positionnement philosophique .....	123
2.	CONTEXTE ET DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES.....	125
2.1	Participants ciblés .....	127
2.2	Stratégies de collecte de données.....	130
2.2.1	Entrevue semi-dirigée .....	132
2.2.2	Groupe de discussion .....	134
2.2.3	Questionnaire d'enquête .....	137



2.3	Questions élaborées pour les stratégies de collecte de données .....	138
2.3.1	Questions portant sur les stéréotypes de genre .....	139
2.3.2	Questions portant sur la relation enseignant-élève .....	140
2.4	Forces et limites du recours à diverses stratégies de collecte de données .....	142
3.	STRATÉGIES D'ANALYSE DES DONNÉES .....	144
3.1	Analyse thématique.....	144
3.2	Analyse par catégories conceptualisantes .....	147
4.	PERTINENCE ET LÉGITIMITÉ DE NOTRE RECHERCHE QUALITATIVE .....	151
5.	CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES ET DÉONTOLOGIQUES .....	156
	<b>QUATRIÈME CHAPITRE. PRÉSENTATION DE L'ANALYSE DES RÉSULTATS....</b>	<b>158</b>
1.	PREMIER OBJECTIF : DÉCRIRE LES PERCEPTIONS DÉCLARÉES DU PERSONNEL ENSEIGNANT À L'ÉGARD DES RELATIONS QU'IL ENTRETIENT AVEC LES GARÇONS.....	159
1.1	Perceptions déclarées des enseignants à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les garçons.....	160
1.1.1	Qualité de la relation des enseignants avec les garçons .....	162
1.1.2	Situations conflictuelles des enseignants avec les garçons.....	166
1.1.3	Gestion de classe des enseignants auprès des garçons .....	168
1.1.4	Moyens pour favoriser l'engagement des garçons .....	174
1.1.5	Recours à l'humour par les enseignants en classe .....	176
1.1.6	Désengagement de l'enseignant auprès des garçons .....	181
1.1.7	Rétroactions des enseignants auprès des garçons sur les plans comportemental et des apprentissages .....	186
1.1.8	Faible autonomie des garçons.....	189
1.1.9	Relation affective des garçons avec les enseignants.....	193
1.1.10	Synthèse des résultats sur les perceptions déclarées des enseignants à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les garçons .....	198
1.2	Perceptions déclarées des enseignantes à l'égard des relations qu'elles entretiennent avec les garçons .....	200
1.2.1	Qualité de la relation des enseignantes avec les garçons.....	202
1.2.2	Gestion de classe des enseignantes auprès des garçons.....	203
1.2.3	Comportements perturbateurs des garçons en présence des enseignantes...	207
1.2.4	Préoccupations des enseignantes concernant les garçons.....	210

1.2.5	Motivation scolaire des garçons .....	212
1.2.6	Approches pédagogiques des enseignantes auprès des garçons .....	214
1.2.7	Rétroactions des enseignantes auprès des garçons .....	216
1.2.8	Importance pour les enseignantes de développer un lien avec les garçons.....	218
1.2.9	Synthèse des résultats sur les perceptions déclarées des enseignantes à l'égard des relations qu'elles entretiennent avec les garçons.....	220
2.	DEUXIÈME OBJECTIF : DÉCRIRE LES PERCEPTIONS DÉCLARÉES DES GARÇONS À L'ÉGARD DES RELATIONS QU'ILS ENTRETIENNENT AVEC LE PERSONNEL ENSEIGNANT .....	221
2.1	Perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignants.....	222
2.1.1	Qualité de la relation des garçons avec les enseignants .....	223
2.1.2	Apparence physique des enseignants.....	225
2.1.3	Réponse aux besoins des garçons par les enseignants.....	227
2.1.4	Enseignants à l'écoute des garçons.....	228
2.1.5	Apprentissages effectués par les garçons auprès des enseignants .....	230
2.1.6	Attitudes des enseignants à l'égard des garçons.....	232
2.1.7	Intérêts des garçons.....	234
2.1.8	Synthèse des résultats sur les perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignants .....	237
2.2	Perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignantes .....	238
2.2.1	Qualité de la relation des garçons avec les enseignantes.....	239
2.2.2	Conflits des garçons avec les enseignantes.....	241
2.2.3	Séduction dans la relation enseignante-garçon.....	243
2.2.4	Attentes élevées des enseignantes à l'égard des garçons.....	246
2.2.5	Enseignantes à l'écoute des garçons.....	249
2.2.6	Sentiment des garçons d'être infantilisés par les enseignantes .....	252
2.2.7	Synthèse des résultats sur les perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignantes.....	255

3.	TROISIÈME OBJECTIF : IDENTIFIER LES STÉRÉOTYPES DE GENRE VÉHICULÉS PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT ET LES GARÇONS DANS LEURS PERCEPTIONS DÉCLARÉES À L'ÉGARD DES RELATIONS QU'ILS ENTRETIENNENT MUTUELLEMENT .....	256
3.1	Catégories conceptualisantes concernant les stéréotypes de genre véhiculés par les enseignants à l'égard des garçons .....	257
3.1.1	Conscientisation en devenir .....	258
3.1.2	Communication genrée .....	260
3.1.3	Interventionnisme genré .....	263
3.1.4	Synthèse des résultats sur les stéréotypes de genre véhiculés par les enseignants à l'égard des garçons .....	266
3.2	Catégories conceptualisantes concernant les stéréotypes de genre véhiculés par les enseignantes à l'égard des garçons .....	267
3.2.1	Non-renouvellement des pratiques .....	268
3.2.2	Expériences d'enseignement généralisées .....	271
3.2.3	Reconnaissance d'une identité masculine .....	275
3.2.4	Synthèse des résultats sur les stéréotypes de genre véhiculés par les enseignantes à l'égard des garçons .....	280
3.3	Catégories conceptualisantes concernant les stéréotypes de genre véhiculés par les garçons à l'égard des enseignants .....	281
3.3.1	Distanciation émotive .....	281
3.3.2	Âgisme .....	285
3.3.3	Synthèse des résultats sur les stéréotypes de genre véhiculés par les à l'égard des enseignants.....	289
3.4	Catégories conceptualisantes concernant les stéréotypes de genre véhiculés par les garçons à l'égard des enseignantes.....	289
3.4.1	Relation maternante .....	290
3.4.2	Hyperémotivité .....	292
3.4.3	Synthèse des résultats sur les stéréotypes de genre véhiculés par les garçons à l'égard des des enseignantes .....	296
	<b>CINQUIÈME CHAPITRE. DISCUSSION DES RÉSULTATS .....</b>	<b>297</b>
1.	RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVE .....	297
1.1	Gestion de classe : à la rencontre des situations conflictuelles.....	298
1.2	Entre désengagement de l'enseignant et faible autonomie des garçons.....	293
1.3	Enjeux de l'affectivité et de la séduction.....	305

1.4	Luttes de pouvoir : un ordre social en redéfinition à l'école .....	308
2.	STÉRÉOTYPES DE GENRE .....	309
2.1	Atrophie émotive des hommes : des effets néfastes envisageables .....	310
2.2	Identité homogène des garçons : une fausse croyance.....	312
2.3	Âgisme : de l'angoisse au culte de la jeunesse .....	316
2.4	Coexistence des stéréotypes de genre conscients et inconscients.....	318
	<b>CONCLUSION.....</b>	<b>322</b>
1.	APPORTS DE CETTE ÉTUDE.....	323
2.	LIMITES DE CETTE ÉTUDE .....	325
3.	RECOMMANDATIONS POUR LA PRATIQUE ENSEIGNANTE .....	327
4.	PERSPECTIVES DE RECHERCHE .....	328
	<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>330</b>
	<b>ANNEXE A. QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE PERSONNEL ENSEIGNANT.....</b>	<b>387</b>
	<b>ANNEXE B. QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE ÉLÈVES – GARÇONS.....</b>	<b>388</b>
	<b>ANNEXE C. CERTIFICAT ÉTHIQUE .....</b>	<b>389</b>
	<b>ANNEXE D. LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT : DESTINÉS AUX ÉLÈVES .....</b>	<b>390</b>
	<b>ANNEXE E. LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT : DESTINÉS AU PERSONNEL ENSEIGNANT.....</b>	<b>393</b>
	<b>ANNEXE F. QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT.....</b>	<b>396</b>
	<b>ANNEXE G. QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE POUR LES GARÇONS.....</b>	<b>398</b>
	<b>ANNEXE H. QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT.....</b>	<b>399</b>
	<b>ANNEXE I. QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE POUR LES GARÇONS .....</b>	<b>401</b>
	<b>ANNEXE J. GROUPE DE DISCUSSION POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT .....</b>	<b>402</b>
	<b>ANNEXE K. GROUPE DE DISCUSSION POUR LES GARÇONS .....</b>	<b>404</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Répartition des participants selon le sexe et la stratégie de collecte de données..	126
Tableau 2.	Domaines et dimensions du CLASS-Secondary (Pianta et al., 2011) .....	141
Tableau 3.	Perceptions déclarées du personnel enseignant à l'égard des relations qu'il entretient avec les garçons.....	159
Tableau 4.	Perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec le personnel enseignant.....	222
Tableau 5.	Conscientisation en devenir.....	258
Tableau 6.	Communication genrée.....	260
Tableau 7.	Interventionnisme genré.....	263
Tableau 8.	Non-renouvellement des pratiques.....	269
Tableau 9.	Expériences d'enseignement généralisées.....	271
Tableau 10.	Reconnaissance d'une identité masculine.....	276
Tableau 11.	Distanciation émotive.....	282
Tableau 12.	Âgisme.....	286
Tableau 13.	Relation maternante.....	290
Tableau 14.	Hyperémotivité.....	293

## LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Médiation didactique.....	98
Figure 2.	Modèle adapté de la relation enseignant-élève selon Durkheim (2014) .....	107
Figure 3.	Perceptions déclarées des enseignants à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les garçons.....	161
Figure 4.	Qualité de la relation des enseignants avec les garçons.....	162
Figure 5.	Situations conflictuelles des enseignants avec les garçons.....	166
Figure 6.	Gestion de classe des enseignants auprès des garçons.....	169
Figure 7.	Moyens pour favoriser l'engagement des garçons.....	174
Figure 8.	Recours à l'humour par les enseignants en classe.....	177
Figure 9.	Désengagement de l'enseignant auprès des garçons.....	182
Figure 10.	Rétroactions des enseignants sur les plans comportemental et des apprentissages	186
Figure 11.	Faible autonomie des garçons.....	190
Figure 12.	Relation affective des garçons avec les enseignants.....	194
Figure 13.	Perceptions déclarées des enseignantes à l'égard des relations qu'elles entretiennent avec les garçons.....	201
Figure 14.	Qualité de la relation des enseignantes avec les garçons.....	202
Figure 15.	Gestion de classe des enseignantes auprès des garçons.....	204
Figure 16.	Comportements perturbateurs des garçons en présence des enseignantes.....	207
Figure 17.	Préoccupations des enseignantes concernant les garçons.....	210
Figure 18.	Motivation scolaire des garçons.....	212

Figure 19.	Approches pédagogiques des enseignantes auprès des garçons.....	214
Figure 20.	Rétroactions des enseignantes auprès des garçons.....	216
Figure 21.	Importance pour les enseignantes de développer un lien avec les garçons.....	218
Figure 22.	Perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignants.....	223
Figure 23.	Qualité de la relation des garçons avec les enseignants.....	224
Figure 24.	Apparence physique des enseignants.....	225
Figure 25.	Réponse aux besoins des garçons par les enseignants.....	227
Figure 26.	Enseignants à l'écoute des garçons.....	229
Figure 27.	Apprentissages effectués par les garçons auprès des enseignants.....	230
Figure 28.	Attitudes des enseignants à l'égard des garçons.....	233
Figure 29.	Intérêts des garçons.....	235
Figure 30.	Perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignants.....	238
Figure 31.	Qualité de la relation des garçons avec les enseignantes.....	239
Figure 32.	Conflits des garçons avec les enseignantes.....	241
Figure 33.	Séduction dans la relation enseignante-garçon.....	244
Figure 34.	Attentes élevées des enseignantes à l'égard des garçons.....	247
Figure 35.	Enseignantes à l'écoute des garçons.....	250
Figure 36.	Sentiment des garçons d'être infantilisés par les enseignantes.....	253

Figure 37.	Catégories conceptualisantes concernant les stéréotypes de genre véhiculés par les enseignants à l'égard des garçons.....	257
Figure 38.	Catégories conceptualisantes concernant les stéréotypes de genre véhiculés par les enseignantes à l'égard des garçons.....	268
Figure 39.	Catégories conceptualisantes concernant les stéréotypes de genre véhiculés par les garçons à l'égard des enseignants.....	281
Figure 40.	Catégories conceptualisantes concernant les stéréotypes de genre véhiculés par les garçons à l'égard des enseignantes .....	290



## LISTE DES ABRÉVIATIONS

BSRI	Bem Sex Role Inventory
CLASS-S	Classroom Assesment Scoring System Secondary
CRDI	Centre de recherches pour le développement international
MARCT	Measure of Affective Relationships with College Teacher
MAS	Mathematics Attitude Scale
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OMS	Organisation mondiale de la santé
REE	Relation enseignant-élève
STRS	Student-Teacher Relationships Scale
TIC	Technologie de l'information et de la communication

*L'éducation est plus qu'un métier, c'est une mission, qui consiste à aider chaque personne à reconnaître ce qu'elle a d'irremplaçable et d'unique, afin qu'elle grandisse et s'épanouisse.*

Karol Józef Wojtyła

## REMERCIEMENTS

L'expérience des études doctorales est loin d'être un long fleuve tranquille. Elle nous bouscule, nous remue, nous fait douter, mais surtout nous fait grandir tant sur le plan personnel que professionnel. C'est dans cet état d'esprit que je tiens d'abord à remercier mon équipe d'encadrement, ma directrice Carine Villemagne et ma codirectrice Gina Thésée, qui ont su m'accompagner avec diligence dans le dernier droit menant à la complétion de ma thèse. Votre expertise et vos judicieux conseils ont été d'un support indéfectible. Vous avez su poser un regard critique sur les finalités de mon projet doctoral. Vos commentaires constructifs m'ont permis d'alimenter mes réflexions et d'entrevoir de nouvelles avenues de recherche à l'égard de mon objet d'étude.

Je veux également souligner ma reconnaissance à mes collègues et amis, particulièrement à Émilie Fontaine, Gabriel Barbeau-Hénault, Julie et Philippe Vaillancourt, Waël Choeb de même que la famille Juneau qui m'ont épaulé, encouragé et écouté tout au long de ce périple. Votre présence à mes côtés a été maintes fois salubre et m'a permis de nourrir mon engagement et ma motivation dans l'objectif de mener à terme mes études doctorales. Je tiens à exprimer mes sincères remerciements à Brigitte Malenfant, qui s'est montrée toujours d'une bonne écoute dans les moments plus difficiles. Qui plus est, je ne peux passer sous silence ma rencontre avec la professeure Nadia Rousseau, qui a su attiser de nouveau ma flamme pour le monde éducatif et a su insuffler un nouvel élan à mon intérêt pour la recherche.

Je désire remercier mes parents pour lesquels l'éducation a toujours eu une place importante dans la famille. Sans leurs encouragements et leur approbation, il m'aurait été difficile de m'engager dans ce parcours d'études universitaires. D'ailleurs, je ne peux omettre le travail consciencieux de relecture que ma mère a effectué tout au long des différentes étapes de rédaction de ma thèse.

Je suis aussi reconnaissant envers ma collègue et amie Odette Larouche qui a procédé à la révision linguistique de ce document de même qu'à sa mise en page.

Un merci tout particulier à Samuel qui, par la complétion de son doctorat et l'amorce de son postdoctorat en biochimie, m'a donné l'exemple que la persévérance porte toujours ses fruits.

Enfin, je tiens à souligner que la contribution financière du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) et de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke m'a été d'un précieux soutien dans la réalisation de cette thèse.

## INTRODUCTION

La présence des hommes dans la profession enseignante se fait de moins en moins marquée : les femmes, quant à elles, décrochent de plus en plus d'emplois dans le monde de l'éducation, devenant même majoritaires dans les ordres d'enseignement primaire et secondaire du fait que les hommes s'avèrent peu représentés, voire absents dans certaines cohortes du baccalauréat en enseignement (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008). En effet, en enseignement secondaire, environ 37 % des membres du personnel enseignant étaient des hommes en 2015-2016 (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2018). Pour la même période, en enseignement primaire, on observe que les hommes ne représentent qu'environ 12 % du personnel enseignant (MEES, 2018). Depuis quelques années, les instances gouvernementales, les médias et certains chercheurs au Québec et dans plusieurs pays occidentaux soulèvent l'hypothèse d'un lien possible entre la faible représentativité des hommes en enseignement et certaines difficultés sociales ou scolaires des garçons (Carrington, Tymms et Merrell, 2008; Francis, 2008; Royer, 2010, 2011). Par contre, les recherches connues actuellement ne montrent pas la présence d'une relation directe entre le sexe de l'enseignant et la réussite scolaire chez les garçons (Hansen et Quintero, 2018; Carrington, Francis, Hutchings, Skelton, Read et Hall, 2007; Lahelma, 2000; Martin et Marsh, 2005). D'ailleurs, les élèves, garçons ou filles, disent avant tout s'intéresser aux qualités du personnel enseignant pour bien gérer la classe (Carrington et al., 2007). Toutefois, de l'avis de certains auteurs, les enseignants de sexe masculin sont identifiés comme des modèles positifs pour les garçons dans leur construction identitaire et comme des confidents dans le rapport des garçons avec la puberté (McGrath et Sinclair, 2013). À

partir des derniers éléments énoncés, nous remarquons que les questions relatives à la relation enseignant-élève (REE) émergent pour décrire en partie la situation des garçons à l'école, que cette relation est façonnée par les concepts de sexe, de genre et de stéréotypes de genre. C'est pourquoi nous désirons notamment nous concentrer sur deux concepts apparentés au sexe, soit le genre, qui est l'expression de caractéristiques socialement attendues pour le masculin, soit les stéréotypes de genre qui constituent la généralisation d'attitudes pour un sexe ou pour l'autre. Ces derniers concepts nous permettront d'opérationnaliser les dimensions relationnelles et sociales, qui sont susceptibles d'influencer la dynamique des rapports entre le personnel enseignant et les garçons, et de construire notre compréhension quant à l'expression du genre et à la présence des stéréotypes de genre en enseignement. Dans le cadre de notre étude, qui s'inscrit à la croisée des champs de la psychologie et de la sociologie de l'éducation, nous chercherons donc à mieux comprendre les questions de stéréotypes de genre véhiculés par le personnel enseignant et les garçons à l'égard de la REE au secondaire.

Cette thèse est divisée en cinq sections. Le premier chapitre portera sur la problématique de recherche. Nous soulignerons la diminution de la présence des hommes en enseignement et la conviction des instances gouvernementales d'une relation entre la faible représentativité des hommes à l'école et les difficultés scolaires des garçons. Par ailleurs, nous mettrons en lumière la présence des stéréotypes de genre en classe et leurs influences dans les relations entre le personnel enseignant et les élèves. De plus, nous nous attarderons à l'importance de la REE pour les élèves. De là, nous formulerons une question générale de recherche qui vise à mieux comprendre comment prennent forme les stéréotypes de genre et la REE.

Le deuxième chapitre mettra en évidence le cadre de référence de la recherche. Nous y présenterons la démarche envisagée de recension de la documentation scientifique au regard des questions de sexe, de genre, de stéréotypes de genre de même que de REE. Afin de rendre intelligibles ces mêmes questions, nous nous pencherons sur les paradigmes interprétatifs des notions de sexe et de genre. Nous traiterons également des stéréotypes existants en classe. Qui plus est, nous situerons la REE sur les plans affectif, cognitif et social. Cet exercice conceptuel, empirique et théorique nous conduira à la formulation de notre question et de nos objectifs spécifiques de recherche, orientés vers l'objet des stéréotypes de genre à l'égard de la REE.

Le troisième chapitre exposera les fondements et les dispositifs méthodologiques ancrés dans la tradition de la recherche qualitative interprétative. Ainsi, nous ferons part du contexte et du déroulement de la collecte des données, des participants étudiés de même que des instruments de collecte et des stratégies d'analyse des données choisies.

Le quatrième chapitre fera état des résultats de recherche obtenus du point de vue du personnel enseignant et des garçons. Il sera d'abord question des résultats qualitatifs relatifs à la REE. Ensuite, seront abordés ceux inhérents aux stéréotypes de genre.

Le cinquième chapitre mettra en exergue la discussion des résultats. Nous aborderons l'objet de la relation au regard de la gestion de classe, du lien observé entre le désengagement de l'enseignant et la faible autonomie des garçons, de l'affectivité et de la séduction de même que d'une lutte de pouvoir qui semble se dessiner entre le personnel enseignant et les garçons. Par la

suite, nous traiterons de la présence des stéréotypes de genre et de la forme qu'ils prennent en classe.

Dans le cadre de la conclusion, nous rapporterons les principaux apports et limites de notre étude en plus de nous pencher sur des recommandations pour la pratique enseignante. En dernier lieu, nous aborderons différentes perspectives de recherche relatives à la présente thèse.



## PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE

Avant d'aborder les éléments de la problématique de recherche qui retracent les liens entre la faible présence des hommes en enseignement, le contexte des garçons à l'école, les enjeux relatifs à l'importance de la REE de même que les notions de sexe, de genre et de stéréotypes de genre, il nous paraît nécessaire de préciser certains termes utilisés afin d'éviter toute confusion dans les expressions employées pour désigner le personnel enseignant de sexe masculin ou féminin. Ainsi, l'utilisation du terme *enseignant* ou *enseignants* référera aux hommes en enseignement, alors que le recours au terme *enseignante* ou *enseignantes* renverra nécessairement aux femmes. Lorsque les études décrivent des faits qui sont attribuables à la fois aux hommes et aux femmes en enseignement, nous utiliserons l'expression *personnel enseignant* au lieu d'*enseignants*, ce dernier terme pouvant laisser croire qu'il est uniquement question des hommes. Du point de vue de l'apprenant, l'usage du mot *élève* ou *élèves* désignera de manière générale tant les garçons que les filles. Quand il sera question des élèves de sexe masculin ou féminin, nous les identifierons comme garçons et filles. Cette clarification fondamentale des termes utilisés en ce qui concerne les garçons ou les filles et les enseignants ou les enseignantes vise à faire écho aux résultats qui rejoignent distinctement les hommes et les femmes en enseignement. Par ailleurs, un approfondissement des concepts de sexe et de genre, qui seront à l'étude dans les prochains chapitres, est venu préciser la pertinence de notre choix pour un tel emploi dans la distinction du sexe des individus. Nous verrons d'ailleurs dans les sections suivantes comment ces concepts prennent une importance dans le discours politique et social qui prévaut actuellement en éducation.

---

Recentrons-nous maintenant sur la problématique de notre recherche qui met en relation le contexte des garçons à l'école, la faible présence des hommes en éducation, l'importance de la REE ainsi que les notions de sexe, de genre et de stéréotypes de genre qui traversent le milieu scolaire. Voyons d'abord la question de la faible présence des hommes en éducation au Québec.

## 1. FAIBLE PRÉSENCE DES HOMMES EN ÉDUCATION

À titre d'exemple, les femmes sont majoritaires parmi le personnel enseignant du primaire avec des proportions variant de 65 % en Grèce à 98 % en Slovaquie. D'autres pays, tels que la République tchèque, l'Italie, la Hongrie, la Lettonie, la Lituanie et la Slovaquie, comptent peu d'hommes qui enseignent au primaire (UNESCO, 2012). Si la majorité des pays européens, le Canada et les États-Unis font état d'une « féminisation » de l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire, seuls quelques pays, soit l'Allemagne, le Danemark, la Lituanie, la Finlande et le Royaume-Uni, sont préoccupés par cette question sur le plan politique (Eurydice, 2010). Les instances de ces pays expriment des inquiétudes quant au manque de modèles de rôles masculins tant pour les filles que les garçons et au risque potentiel de pénurie de personnel enseignant, considérant le désintérêt des hommes à l'égard de cette profession (Eurydice, 2010). En consultant les données pour le Québec, on ne manque pas de constater la faible présence des hommes en éducation. En effet, en enseignement secondaire, environ 37 % des membres du personnel enseignant étaient des hommes en 2015-2016 (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2018). Pour la même période, en enseignement primaire, on observe que les hommes ne représentent qu'environ 12 % du personnel enseignant (MEES, 2018).

Certains arguments sont avancés pour expliquer la faible présence d'hommes en enseignement, soit la faible reconnaissance sociale de l'enseignement et le salaire peu élevé (Cushman, 2007; Drudy, Martin, Woods et O'Flynn, 2005; Pulsford, 2014; Richardson et Watt, 2006; Schmader, Johns et Barquissau, 2004). Pourtant, ces deux arguments semblent difficilement défendables. Prenons par exemple la Finlande, où la profession enseignante s'avère valorisée et présente un effectif similaire d'hommes à celui du Québec (Eurydice, 2010; UNESCO, 2012). Dans le contexte où plusieurs auteurs s'entendent pour dire que les hommes recherchent des carrières mieux rémunérées avec des conditions de travail plus intéressantes (Abril et Diaz, 2010; Cushman, 2007; Foster et Newman, 2005), le gouvernement néerlandais s'est engagé à accroître l'attrait de la profession enseignante au primaire en améliorant la qualité de l'enseignement et de la profession, et ce, en assurant une meilleure rémunération et de meilleures occasions de carrière. Cependant, au regard des pays où le métier d'enseignant jouit d'une notoriété apparemment élevée, notamment en Finlande, et est raisonnablement bien rémunéré comme au Luxembourg, les enseignants du primaire sont encore majoritairement des femmes. Autrement dit, les questions relatives à la rémunération ne semblent pas expliquer, à elles seules, la faible présence des hommes en éducation.

D'autres raisons sont d'ailleurs évoquées dans la documentation scientifique concernant le faible intérêt des hommes pour l'éducation, et cela explique notamment le fait que ces derniers perçoivent l'enseignement comme un milieu féminin (Ferrière, 2013; King, 1998) : ils subissent d'ailleurs la pression sociale de leurs pairs pour décrocher un emploi dit plus masculin (Skeat,

2004). Cependant, à la lumière des données fournies par la Commission européenne (2010), l'explication d'une faible présence d'hommes en enseignement ne résiderait pas dans le fait que l'école soit perçue par les hommes comme étant un milieu féminin, mais plutôt que l'enseignement soit fortement associé au *care*, soit à la notion de soins. Autrement dit, les femmes, compte tenu de leur capacité à enfanter et à s'acquitter de leur rôle maternel, seraient plus disposées que les hommes à s'adonner aux tâches et aux responsabilités afférentes à l'éducation des enfants (Ferrière, 2013; Mills, Haase et Charlton, 2008). Plusieurs chercheurs se sont penchés sur la question du *care* dans les métiers dits plus traditionnels pour les femmes (enseignement, soins infirmiers, etc.), démontrant que ces dernières sont encore associées à des stéréotypes réducteurs et de domination (Garrau et Le Goff, 2010; Gilligan, 2008; Hirata, 2011; Tronto, 2009). Ces stéréotypes, tout comme la dévalorisation sociale du *care* qui a cours ces dernières années, ont pour effet de maintenir les femmes dans des conditions de précarité d'emploi (Hirata, 2011). Parallèlement, elles demeurent sous-représentées dans plusieurs filières scientifiques et techniques. À la suite de campagnes nationales visant à encourager les femmes à rejoindre des domaines considérés comme traditionnellement masculins, tels que l'ingénierie et l'informatique, on constate que les femmes s'engagent de plus en plus, mais encore trop peu dans ces domaines (Ministère de l'Économie, de la Science et de l'Innovation [MESI], 2016). Bien que l'on semble vouloir faire un certain rattrapage sur la question de l'égalité des chances des femmes d'avoir accès à des emplois dominés par les hommes, plusieurs facteurs sont identifiés dans les recherches effectuées au cours des dernières années sur la situation des femmes en sciences, dont la présence et la persistance de stéréotypes selon lesquels les filles ne sont pas aussi bonnes que les garçons en

---

mathématiques, et que le travail scientifique convient mieux aux garçons et aux hommes (Hill, Corbett et St.Rose, 2010; MESI, 2016).

En dépit des efforts déployés pour inciter hommes et femmes à rejoindre des emplois traditionnellement masculins ou féminins, il n'en demeure pas moins que les préjugés sociaux, qui prévalent à l'égard des hommes qui décident de faire carrière dans le domaine de l'éducation des enfants, perdurent : ils peuvent être perçus notamment comme homosexuels ou pédophiles (Martino et Frank, 2006; Mills, Haase et Charlton, 2008). En effet, les enseignants craignent d'être faussement étiquetés comme pédophiles (Mistry et Sood, 2016) ou d'être accusés d'abus sexuels (Cushman, 2005a). Par ailleurs, la profession enseignante demeure peu valorisée socialement pour les hommes. À ce sujet, les parents, particulièrement les pères, soutiennent que la profession enseignante n'est pas appropriée pour leur fils (Cushman, 2005a). D'autres résultats ont tout de même montré le contraire, alors que les parents approuvaient le choix de carrière de leur fils (Mulholland et Hansen, 2003). Bon nombre d'hommes évitent également de parler de leur profession comme enseignants de peur d'être confrontés aux réactions négatives de leur entourage (Anliak et Beyazkurk, 2008), plus précisément de leurs amis de sexe masculin, qui se montrent très critiques à leur égard, considérant l'enseignement comme un choix professionnel « facile » (Keck Frei, Berweger et Buschor, 2017; Mulholland et Hansen, 2003). Certains hommes mentionnent également éprouver de la difficulté à s'intégrer dans les discussions de leurs collègues enseignantes, puisque les sujets abordés ne rejoignent pas leurs intérêts (Cushman, 2005b). D'autres hommes révèlent être infantilisés par leurs collègues enseignantes, qui cherchent à les

materner plutôt qu'à entretenir une relation professionnelle égalitaire (Cushman, 2005b). Qui plus est, le milieu enseignant entretient des attentes à l'égard des hommes, les considérant comme étant plus aptes à gérer les comportements perturbateurs des élèves, à assurer une certaine autorité sur le déroulement des activités en classe (Sargent, 2005) ainsi qu'à s'engager dans les activités sportives de l'école (Mills, Haase et Charlton, 2008). Ces attentes peuvent devenir des sources de pression pour les hommes, qui ne se sentent pas mieux disposés pour gérer la classe ou qui n'ont pas d'intérêt dans le sport. Dans ce contexte, les hommes sont plus portés à vivre de l'anxiété et ainsi à quitter leur emploi par perte d'intérêt, et ce, dès les premières années en enseignement (Smith, 2004).

Certains hommes choisissent le métier d'enseignant afin de s'assurer d'une forme de sécurité d'emploi, mais ayant comme ambition ultérieure d'étudier dans un autre domaine (Bieri Buschor, Kappler, Keck Frei et Berweger, 2014; Kappler, 2013; Keck Frei et al., 2017). D'autres encore orientent différemment leur choix de carrière en s'intéressant notamment à des postes de gestionnaires, comme la direction d'école (Jones, 2008). Malgré cela, certains hommes se disent tout de même intéressés et motivés par l'enseignement, car ils considèrent faire une différence dans la vie des enfants (Cushman, 2005b), en plus d'être des modèles positifs auprès d'eux (Skeat, 2004). D'ailleurs, leur expérience parentale contribuerait à ce qu'ils soient plus motivés intrinsèquement pour enseigner, puisqu'ils se sentent plus à l'aise et en confiance dans leurs rapports avec les enfants (Skeat, 2004). À ce sujet, les élèves et le personnel enseignant reconnaissent qu'une plus grande présence d'hommes en enseignement aurait des bénéfices sociaux pour les garçons, où l'enseignant agirait comme modèle ou figure paternelle, et comme

---

confident dans le rapport des garçons à la puberté ou à la sexualité (McGrath et Sinclair, 2013), ce qui laisse croire à l'importance des interactions entre les hommes et les garçons en contexte de classe. Tournons-nous maintenant vers le contexte des garçons à l'école.

## 2. PRÉOCCUPATIONS CONCERNANT LA SITUATION SCOLAIRE DES GARÇONS

Comme nous l'avons soulevé préalablement, des pays occidentaux remarquent la faible présence d'hommes dans les ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire (Cushman, 2010; Driessen, 2007). C'est pourquoi les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Australie et le Canada préconisent un accroissement du recrutement des hommes dans la profession enseignante, puisque les instances gouvernementales de ces pays seraient d'avis que les difficultés scolaires des garçons sont en partie attribuables à la faiblesse des effectifs d'enseignants de sexe masculin tant au primaire qu'au secondaire (Carrington, Tymms et Merrel, 2008; Driessen, 2007; Elstad et Turmo, 2009; Francis, 2008; Francis, Skelton, Carrington, Hutchings, Read et Hall, 2008; Marsh, Martin et Cheng, 2008; Martin et Marsh, 2005; Neugebauer, Helbig et Landmann, 2010). Pourtant, ce désir politique d'introduire davantage d'hommes dans le milieu de l'enseignement pour pallier le manque de modèles masculins favorisant la réussite des garçons reposerait pour plusieurs auteurs sur des construits hypothétiques non vérifiés, puisque les recherches ne permettent pas d'en arriver à des constats clairs et suffisants sur la question (Hansen et Quintero, 2018; Keck Frei et al., 2017). En effet, Hansen et Quintero (2018) soulignent qu'il est difficile de montrer que la présence accrue

d'hommes dans la profession enseignante favoriserait la réussite scolaire des garçons, en raison de la complexité de la relation entre un élève et le sexe du personnel enseignant.

Dans une volonté de mieux comprendre le phénomène du décrochage, de l'abandon ou de la diplomation scolaires des garçons ainsi que de brosser un portrait plus juste de leur réalité, plusieurs chercheurs se sont penchés sur les facteurs en cause de même que sur les caractéristiques personnelles des décrocheurs en vue de proposer des interventions plus adaptées (Dumont, Leclerc et McKinnon, 2009; Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer, 2013; Janosz, Pascal, Belleau, Archambault, Parent et Pagani, 2013; Merri et Numa-Bocage, 2019; Rousseau, 2005). Parmi les résultats des études effectuées sur cette question, notons que les élèves ayant une faible estime d'eux-mêmes ou une vision négative de l'école sont plus enclins à abandonner leurs études (Dumont, Leclerc et McKinnon, 2009). Concernant spécifiquement les garçons, ceux en difficulté d'apprentissage – notamment en lecture et en écriture – ou ayant des troubles du comportement sont plus à risque de décrochage scolaire (Dumont, Leclerc et McKinnon, 2009). Par ailleurs, les expériences scolaires négatives vécues par les élèves sont identifiées comme un facteur déterminant dans le décrochage (Rousseau, 2005).

Ces constats sur la situation scolaire des garçons sont susceptibles d'avoir des répercussions sur le plan social. En effet, on observe que le taux de chômage est plus élevé pour les garçons de 15 à 24 ans sans diplôme d'études secondaires comparativement à ceux qui ont terminé leurs études avec un diplôme (Vultur et Cornelissen, 2019). D'ailleurs, les décrocheurs éprouvent des difficultés à s'insérer sur le marché du travail, ont du mal à accéder aux ressources



---

d'aide à l'emploi et s'adaptent difficilement aux changements qui s'opèrent sur le marché du travail (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009). Ainsi, les décrocheurs sont plus susceptibles d'être sans emploi et de vivre dans la pauvreté, ce qui contribue à exercer une pression sur les services de la sécurité du revenu ainsi que sur ceux de soins de santé, services qui tentent de leur venir en aide (Potvin, 2015). Dans le contexte actuel de pénurie de main-d'œuvre au Québec, on peut se demander si la situation des décrocheurs sur le marché du travail n'aurait pas changé en leur faveur puisque certains employeurs sont prêts à recruter des jeunes sans diplôme pour pourvoir des postes laissés vacants. Malgré cette tendance observée, il n'en demeure pas moins que plusieurs emplois ne leur sont pas accessibles en raison des exigences de qualification élevées (Emploi-Québec, 2017). Du même souffle, on observe tout de même que certaines entreprises embauchent des jeunes sans diplôme dans des domaines spécialisés et s'engagent à les former directement en milieu du travail tout en leur offrant un salaire avantageux (Cocolakis-Wormstall, 2018). À court terme, cette situation pourrait favoriser les décrocheurs à entrer plus aisément sur le marché du travail et à en inciter d'autres à abandonner leurs études en raison d'un contexte d'emploi qui leur est favorable. À long terme, ces décrocheurs deviennent plus exposés au chômage dans la perspective d'un ralentissement économique puisque leur expérience n'est pas assurée d'être reconnue, contrairement au fait de détenir un diplôme, ce qui est généralement l'un des critères de base relatifs à l'embauche en contexte de marché d'emploi exempt d'une pénurie de main-d'œuvre (Emploi-Québec, 2017).

Dans ce contexte social et politique, où des liens sont faits entre la faible présence d'hommes dans les ordres d'enseignement primaire et secondaire, la situation scolaire difficile des garçons ainsi que leurs perspectives d'emploi précaires, nous tâcherons d'apporter un éclairage sur ces enjeux en nous penchant plus particulièrement sur la faible présence des hommes en éducation de même que sur l'importance de la REE et des stéréotypes qu'entretiennent les hommes et les garçons dans leurs rapports en contexte scolaire. Nous veillerons d'ailleurs à montrer comment les concepts de sexe et de genre s'immiscent à travers ces enjeux et revêtent une importance pour appréhender les relations enseignant-élève.

### 3. IMPORTANCE DE LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVE

Prenant conscience de l'importance possible des interactions entre les hommes et les garçons en classe, nous nous sommes d'abord penché plus explicitement sur le concept de REE et sur son importance en classe. Avant d'examiner plus en profondeur la question, tournons-nous vers une définition conceptuelle de la REE pour nous permettre de mieux apprécier la question. A priori, il n'est pas aisé de transposer la REE en un concept mesurable puisqu'une multitude de variables sont susceptibles de le décrire ou de l'opérationnaliser (Gelbach, Binkworth et Wang, 2011). Certains auteurs tenteront tout de même de la décrire comme étant les interactions entre le personnel enseignant et les élèves sur la base de leurs sentiments, de leurs croyances (Pianta, 1999) et de leurs caractéristiques individuelles (historique développemental, facteurs biologiques, etc.) (Rimm-Kaufman, 2003). Cette définition de la REE englobe également les perceptions et les attentes qu'entretiennent le personnel enseignant et les élèves l'un envers l'autre, et renvoie aux

---

expériences relationnelles vécues et intériorisées par le personnel enseignant et les élèves, qui serviront à guider et à moduler les interactions futures entre les deux parties (Gelbach et al., 2011). Autrement dit, la nature des expériences vécues entre le personnel enseignant et les adolescents semble influencer la qualité de la REE. Ces quelques éclaircissements sur le concept même de la REE démontrent toute son importance en classe et se veulent une première clé de compréhension pour appréhender un bref historique de cette relation dans la section suivante (Decker, Dona et Christenson, 2007; Plouffe, Couture, Massé, Bégin et Rousseau, 2019; Spilt, Koomen et Thijs, 2011). Cet exercice permettra de situer la REE historiquement, mais aussi socialement, culturellement et politiquement. À la suite de cela, nous serons également en meilleure posture pour envisager les effets de la REE sur le plan empirique et scientifique, de même que pour mettre en perspective les aspects qui touchent plus directement les garçons dans leurs relations avec le personnel enseignant.

### **3.1 Bref historique de la relation enseignant-élève**

Retracer deux mille ans d'histoire d'un concept comme celui de la REE n'est sans doute pas simple. Nous sommes conscients qu'il peut être tendancieux de recourir au concept de REE pour faire foi des interactions qui prévalaient entre le maître et l'élève dès l'Antiquité, car ce type de relation, telle que décrite aujourd'hui, prend forme dans un contexte théorique, éducationnel, culturel et temporel qui est propre à la société occidentale contemporaine. Considérant cela, nous évoquerons l'expression « interactions entre le maître et l'élève » plutôt que « relation enseignant-

élève » pour les périodes historiques qui précèdent la fin du 20<sup>e</sup> siècle<sup>1</sup>. Bien que nous voyions poindre bon nombre d'aspects divergents entre les interactions d'autrefois et la REE d'aujourd'hui, nous pourrions sans doute déceler des aspects qui ont pavé la voie à la REE telle que nous la connaissons actuellement. D'ailleurs, par souci de synthèse et étant donnée le peu de connaissances disponibles sur les interactions entre le maître et l'élève au cours de la préhistoire, outre celles de Platon et de Socrate, nous amorcerons cet historique par la période antique.

### *3.1.1 Balbutiements des interactions maître-élève dans l'Antiquité*

Comme nous le mentionnions plutôt, il n'est certes pas aisé d'interroger la documentation historique sur une question contemporaine comme celle de la REE. D'abord parce que la terminologie n'est pas la même : il y a plus de 2000 ans, en Antiquité, on parle tantôt de maître ou de professeur, auquel on attribue une pleine autorité, et on porte bien peu de considération à l'élève, lequel on désigne comme apprenti, disciple ou simplement jeune adulte ou adulte (Tardif, 2017). Il faut ainsi comprendre que l'enfance intéresse peu les Grecs anciens et que les relations qui s'établissent entre le maître et le disciple apparaissent comme étant univoques : on se soucie peu ou pas de la posture de celui qui est éduqué, des manières qu'il pense ou apprend (Tardif, 2017). Il va sans dire que les interactions de l'époque ne sont pas influencées par les fondements de la pédagogie, comme c'est le cas en éducation aujourd'hui, soit l'art d'éduquer et d'instruire les

---

<sup>1</sup> Nous n'avons pas la prétention de savoir avec exactitude à quel moment le concept de REE devient suffisamment documenté pour substituer celui de maître-élève. Toutefois, nous jugeons que la fin du 20<sup>e</sup> siècle, plus précisément les années 90, marque un tournant dans la compréhension conceptuelle et théorique de la REE, notamment par les travaux effectués par Pianta (1999) qui tiennent compte des conditions éducatives, sociales et culturelles qui prévalent en contexte nord-américain.

---

enfants. En effet, les Grecs anciens ne se sont pas penchés de manière systématique sur les principes de l'enseignement, sur les méthodes de gestion de « classe » ou encore de transmission des connaissances. Ils sont plutôt investis d'un désir de transmettre la tradition, les mœurs et la culture (Tardif, 2017). D'ailleurs, plusieurs maîtres enseignent de manière solitaire et vers lesquels on va chercher des leçons de grammaire, de rhétorique, d'exercices physiques ou encore de cithare. Les élèves ne sont donc que de passage et les contacts maître-élève demeurent plutôt rares (Tardif, 2017).

Il faudra attendre que Socrate et Platon, pour ne nommer que ceux-là, viennent changer la donne en s'interrogeant plus particulièrement sur ce qu'est un homme éduqué. Ces deux philosophes sont préoccupés par une volonté d'aider l'autre à apprendre à penser et à atteindre son plein épanouissement, principes et fondements qui rejoignent en quelque sorte l'éducation telle qu'on la connaît aujourd'hui (Tardif, 2017). Ce sont d'ailleurs les philosophes qui fondent les premières écoles d'enseignement de l'Antiquité à Athènes, écoles dans lesquelles sont strictement offerts des cours de philosophie. Celles-ci s'adressent non pas aux enfants, mais aux adolescents et aux adultes. Si l'on s'intéresse au nombre d'élèves qui gravitaient autour d'un maître à cette époque, on n'en comptait souvent que cinq ou six en moyenne (Tardif, 2017). Cela laisse évidemment à penser que les problèmes disciplinaires n'émergeaient que peu et qu'un lien plus étroit et personnel pouvait s'établir entre le maître et le jeune adulte.

En somme, bien que l'on considère la présence d'écoles philosophiques en Antiquité, l'édification de l'école comme lieu permanent d'enseignement et d'apprentissage s'est effectuée plus tard au Moyen Âge (Durkheim, 2014; Gauthier, 2017a), ce qui a contribué à l'émergence d'interactions plus fréquentes entre le maître et l'élève. C'est ce que nous découvrirons plus explicitement dans les prochaines sections.

### *3.1.2 Avènement du christianisme et naissance de l'école au Moyen Âge*

Tout comme pour la période de l'Antiquité, il nous a fallu faire des choix en raison de la pluralité des événements et des personnages historiques qui ont façonné le Moyen Âge de la fin du 5<sup>e</sup> siècle à la fin du 13<sup>e</sup> siècle<sup>2</sup> sur le plan des conceptions de l'éducation, ces conceptions qui ont permis de redéfinir les relations entre le maître et l'élève. À l'instar de plusieurs auteurs (Gauthier, 2017a; Durkheim, 2014; Riché, 1968; Marrou, 1948), nous allons d'abord montrer l'apport significatif qu'a eu le christianisme sur la naissance de l'école. Cet état de faits historiques nous permettra par la suite d'expliquer comment ont pu croître les interactions maître-élève sous le couvert de l'école chrétienne.

Au Moyen Âge, l'avènement du christianisme a contribué à la naissance de l'école, comme nous l'entendons aujourd'hui, c'est-à-dire un milieu moral organisé.

---

<sup>2</sup> Les dates relatives aux périodes de l'histoire ne font pas l'unanimité chez les historiens, ce qui explique qu'elles peuvent varier d'un auteur à l'autre. Afin de présenter une trame historique cohérente, nous avons repris celles sur lesquelles s'appuient Gauthier et Tardif (2017a) dans leur ouvrage sur l'histoire de la pédagogie.

---

Une école, ce n'est pas seulement un local où un maître enseigne; c'est un être moral, un milieu moral, imprégné de certaines idées, de certains sentiments, un milieu qui enveloppe le maître aussi bien que les élèves. Or, l'Antiquité n'a rien connu de pareil. Elle a eu des maîtres, elle n'a pas eu d'Écoles véritables. Le Moyen Âge a donc été, en pédagogie, novateur. (Durkheim, 1969, p. 40)

D'ailleurs, l'école chrétienne a un statut qui outrepassa la simple transmission de connaissances, comme c'était le cas dans l'Antiquité. En effet, elle se veut un lieu d'éducation et de formation pour le chrétien en devenir (Gauthier, 2017a). Parce que la pratique chrétienne demande à dépasser la pratique machinale et aveugle de certains rites, le chrétien se doit d'être lettré pour méditer, pour réfléchir sur la doctrine et pour s'appropriier le contenu des Saintes Écritures (Gauthier, 2017a). L'école devient ainsi un véhicule pour propager et maintenir un système d'idées et de raisonnements, une culture ainsi qu'une façon d'interpréter le monde sur la base de la foi chrétienne (Gauthier, 2017a). Pour y parvenir, l'Église crée principalement trois types d'écoles : monacales, presbytérales et épiscopales (Durkheim, 2014; Gauthier, 2017a; Riché, 1979).

D'abord, on retrouve au 6<sup>e</sup> siècle les écoles monastiques à l'intérieur desquelles on accueille des garçons dès l'âge de 7 ans venant de tous horizons : pauvres ou nantis, tous pouvaient recevoir une instruction (Gauthier, 2017a). Ces lieux d'enseignement vont permettre de former ces jeunes à devenir moines : on y priorisera l'enseignement de la lecture, de l'écriture, de la

---

grammaire, de la logique, du chant liturgique et de quelques éléments d'astronomie (Gauthier, 2017a). On connaît bien peu de choses sur les interactions entre les moines et les jeunes, sinon que ces derniers doivent se soumettre à l'autorité du monastère, sans quoi ils sont susceptibles d'en être écartés. Soulignons que l'époque n'est toujours pas favorable aux jeunes filles comme ce fut le cas dans l'Antiquité, mais que quelques écoles extérieures au monastère vont assurer une certaine éducation aux filles en leur apprenant notamment les rudiments des travaux manuels et de la musique (Gauthier et Tardif, 2005). Dans la foulée des écoles monastiques, les écoles épiscopales voient le jour. Sous la tutelle d'un évêque, ces dernières visent principalement à combler le manque de clercs pour répondre aux visées expansionnistes et de conversion de l'Église : on offrira aux jeunes un enseignement élémentaire ainsi qu'un enseignement doctrinal de l'Ancien et du Nouveau Testament (Gauthier et Tardif, 2005). À l'âge de 18 ans, les élèves pourront choisir de se marier ou encore de poursuivre dans les rangs ecclésiastiques. Bien vite, on remarque que les écoles monastiques et épiscopales ne sont pas en nombre suffisant et qu'elles sont confinées à des endroits précis. On propose donc l'ouverture d'écoles presbytérales afin de rejoindre plus de gens, particulièrement ceux vivant à la campagne (Gauthier et Tardif, 2005). À la suite des conciles d'Orléans (511) et de Vaison (529), on invite les curés des paroisses à accueillir dans leur presbytère tous les jeunes désireux de s'instruire chrétiennement et d'apprendre à lire, notamment les Saintes Écritures : c'est dès lors que l'on voit apparaître les écoles presbytérales (Gauthier et Tardif, 2005). Ces dernières, contrairement aux écoles monastiques, vont également accueillir les laïcs qui veulent suivre une formation élémentaire (Gauthier et Tardif, 2005). Il s'agirait en quelque sorte d'un premier pas vers la démocratisation de l'école.



En s'intéressant plus précisément aux maîtres et aux élèves de ces écoles, on remarque une certaine âpreté, sévérité ou rigueur notable dans les relations. Cela s'explique principalement par la vision entretenue par le clergé à cette époque à l'égard de l'enfant, celui-ci étant perçu comme un pécheur qu'il faut contraindre à abandonner ses penchants dangereux afin qu'il puisse accéder par-delà la mort au royaume des cieux (Gauthier et Tardif, 2017a). Ainsi, les maîtres se montreront peu indulgents ou attendrissants à leur égard. À l'opposé, voulant en quelque sorte suivre le message véhiculé par les textes bibliques qui se montrent favorables à l'enfance en raison de son innocence et de sa pureté, les moines vont petit à petit adoucir leurs relations avec l'enfant en se montrant moins punitifs et plus « récompensants » (Gauthier et Tardif, 2005). Toutefois, la responsabilité incombe aux moines de réprimander au besoin l'enfant qui ne suit pas les règles établies, mais ce, avec compréhension et sans recourir à la colère. À l'adolescence, l'enfant assiste au retour d'une éducation plus rigoureuse et moins indulgente de la part des moines en raison de l'éveil des pulsions sexuelles des adolescents, ces pulsions qui se doivent d'être réprimées, car contraires à l'enseignement de l'Église (Gauthier et Tardif, 2017a).

Cette époque est suivie par le règne de Charlemagne (742-814), roi des Francs, puis empereur d'Occident. Bien qu'une chanson bien connue semble lui attribuer la naissance de l'école, nous avons montré qu'elle est apparue bien avant l'arrivée de Charlemagne au pouvoir. Néanmoins, ce que l'on doit lui reconnaître, c'est la création de l'école du Palais.

---

Produit d'un mouvement de concentration destiné à réunir dans une même main et sous une même loi tout le monde chrétien, l'État nouveau devait naturellement tendre à concentrer toutes les forces intellectuelles qu'il contenait, de manière à former un centre de culture intellectuelle capable de rayonner sur tout l'Empire. (Durkheim, 1969, p. 51)

Cette école, comme le souligne Durkheim (1969), rassemble plusieurs intellectuels qui donne un enseignement encyclopédique, c'est-à-dire qui cherche à favoriser la transmission de l'ensemble des connaissances connues à cette époque. Dans ses nombreux déplacements, Charlemagne est accompagné des maîtres qui constituent l'école du Palais : les fils des seigneurs, les jeunes clercs ainsi que les gens des autres classes sont invités à y recevoir des leçons de grammaire (le sens des textes), de rhétorique (l'art de discourir) ou de dialectique (l'étude des raisonnements) (Gauthier et Tardif, 2005). Il est également question d'arithmétique, d'astronomie, de musique et de géométrie. Parallèlement, Charlemagne soutient également le développement d'un réseau d'écoles, chose qui sera loin d'être facile à mettre en œuvre en raison de la passivité des clercs et des moines qui ne se plient pas aux recommandations qui leur sont faites (Riché, 1979). On se doit tout de même de reconnaître que Charlemagne est le fondateur d'un premier « système scolaire » organisé d'enseignement en Europe (Durkheim, 1969). Malgré cette implantation, la formation des maîtres qui suivra cette période jusqu'au 13<sup>e</sup> siècle reprendra en quelque sorte les mêmes lignes directrices relatives à l'Antiquité (Gauthier et Tardif, 2005). En effet, la connaissance de la matière suffit pour devenir maître. D'ailleurs, au 12<sup>e</sup> siècle, il arrive encore que certains membres de l'Église deviennent maîtres sans pour autant bien maîtriser

l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture : Riché (1979) croit qu'ils recourent plutôt à leur expérience pour enseigner auprès des élèves.

En conclusion, les auteurs s'entendent pour dire que la naissance de l'école est tributaire de l'avènement du christianisme, qui a créé différentes écoles confessionnelles, qu'elles soient monastiques, épiscopales ou presbytérales, de manière à assurer la perpétuation culturelle et religieuse de l'Église. Ainsi, il faut retenir que le maître est généralement un religieux et que bien que les moines cherchent à développer des interactions maître-élève sur la base des valeurs chrétiennes en considérant l'enfant, il reste que l'on s'en indiffère encore souvent, indifférence qui s'opère par le biais de la sévérité dans les interactions maître-élève. En ce sens, nous retenons que les interactions de l'époque semblent polarisées : les contacts sont parfois décrits comme étant « étroits, soutenus et permanents », mais se développent encore de manière sévère, voire violente.

À cette première ouverture à la bienveillance de l'enfant dans les interactions maître-élève au Moyen Âge, nous verrons dans la prochaine section comment, au 14<sup>e</sup> siècle, l'avènement de l'humanisme a influencé l'établissement d'interactions plus positives entre le maître et les élèves.

### *3.1.3 Interactions maître-élève sous l'éducation humaniste de la Renaissance*

L'humanisme de la Renaissance n'a pas manqué de marquer l'éducation et, de manière plus précise, les interactions maître-élève. Bien qu'amorcée au Moyen Âge, on assiste à une

préoccupation notable pour la manière d'éduquer les enfants et de « former la jeunesse en l'aidant à susciter ses énergies naturelles, mais sans la conditionner, sans la contraindre à l'intérieur des cadres et des formules figées » (Garin, 1968, p. 29). En d'autres mots, on n'encourage plus les méthodes violentes, comme les coups de férule; on privilégie plutôt une attention bienveillante auprès de l'enfant. À ce sujet, plusieurs pédagogues humanistes, dont Vittorino da Feltre (1378-1446), Jean Louis Vivès (1492-1540), Johannes Sturm (1507-1589), Rabelais (1483 ou 1494-1553) ou encore Érasme (1466-1467 ou 1469-1536), pour ne nommer que ceux-là, ont contribué à l'essor de cette approche éducative auprès de l'enfant (Simard, 2017). Même si ces pédagogues s'intéressaient plus précisément aux élèves de 10 à 15 ans, on note que certains d'entre eux ont tout de même un souci pour la petite enfance (Simard, 2017). En effet, à cette époque, Érasme (1992) considère comme important le fait d'initier les enfants dès l'âge de 3 ans aux rudiments de la langue, des chiffres et de l'écriture, et de soutenir l'apprentissage des bonnes lettres et du latin. Il considère également pertinent d'introduire chez les jeunes enfants des notions de civilité et de bienséance : savoir se moucher convenablement, saluer son maître et se tenir à la table et à l'église en sont là des exemples (Érasme, 1992).

À l'école de Vittorino da Feltre, les interactions entre le maître et l'élève demeurent étroites. Vittorino a également rendu le travail scolaire plus intéressant en ajoutant des visites sur le terrain à son programme. Il surveillait aussi très attentivement la santé de ses élèves. Quant à Jean Louis Vivès, il attire l'attention sur l'influence qu'a l'opinion du professeur sur les performances de l'élève. Il s'agit donc d'une mise en garde de l'étiquetage : l'élève s'adapte à l'image que le professeur a de lui. Le maître doit donc garder les espoirs les plus élevés. Il est

important que l'élève se sente apprécié et estimé. Dans ce domaine, Vivès rejoint la psychologie humaniste contemporaine. Il préconise une affection paternelle du professeur envers l'élève. Le maître doit gagner l'affection de l'élève et l'encourager sans cesse tout en le corrigeant. Les châtiments sont donc hors de question.

Il y a certes eu des cas d'exception où certaines filles ont reçu une certaine éducation dans l'Antiquité. D'ailleurs, comme nous l'avons précédemment mentionné, quelques monastères du Moyen Âge prenaient en charge l'éducation de certaines filles. À cette époque, en raison des influences de la pensée humaniste, on amorce une réflexion sur l'importance de la démocratisation de l'école pour les filles. Bien que Vivès, Érasme ou encore Rabelais n'y soient pas totalement contre, ils voient toutefois une certaine inutilité sociale au fait d'éduquer les femmes (Simard, 2017). On souligne à cette période que les femmes ne sont pas en mesure de rivaliser avec les hommes sur des questions scientifiques : on préfère que les filles apprennent tôt leur rôle de bonne chrétienne, et plus tard, d'épouse et de mère (Simard, 2017). Comme le note Margolin (1981), les femmes sont ainsi confinées à l'éveil de l'enfant et à la tendresse afin qu'elles aient une sensibilité morale et affective. Seules les filles de familles royales sont susceptibles de recevoir une éducation scientifique et politique plus poussée. Il faudra attendre le début du 16<sup>e</sup> siècle pour voir apparaître une première école destinée uniquement aux filles. En effet, c'est en 1574 que les Ursulines fondent une première école pour les filles à Avignon (Margolin, 1981).

En somme, sous l'éducation humaniste de la Renaissance, on a cherché à respecter et à se soucier davantage de l'enfant. On invite également à l'amitié, à l'affection et à l'écoute entre le maître et l'élève. À la suite de ce courant éducatif, on se préoccupera des méthodes d'enseignement, soit la pédagogie. C'est ce dont il sera question dans la section qui suit.

### *3.1.4 Interactions maître-élève et naissance de la pédagogie*

Le 17<sup>e</sup> siècle est marqué par l'intérêt nouveau que l'on porte à la pédagogie. On cherche ainsi à promouvoir certaines règles ou méthodes pour aider le maître à enseigner à l'élève dans la perspective que ce dernier apprenne plus, plus vite et mieux (Gauthier, 2017b). On assiste ainsi à la publication d'une kyrielle de traités de pédagogie au cours de ce siècle : La grande didactique – Traité de l'art universel d'enseigner tout à tous (Comenius, 1952), L'école paroissiale ou la manière de bien enseigner les petites écoles (Jacques de Batencour, 1669) et La Conduite des écoles chrétiennes (Jean-Baptiste de La Salle, 1951) en sont des exemples (Gauthier, 2017b). Ces traités sont élaborés à partir d'observations du milieu et ils tiennent compte de nombreuses années d'expérience d'enseignement de leurs auteurs. Ils traduisent une volonté de réguler l'action de l'enseignant et de ramener l'ordre en classe. On regroupe donc les enfants dans des classes en fonction de leur âge et de leur sexe. Les interactions entre le maître et l'élève demeurent rationnelles où l'affection en est exclue. On mise sur une interaction marquée par les récompenses ou les punitions (Gauthier, 2017b). Cette interaction « pédagogique » se voit imprégnée du religieux, car on « veut soumettre les corps et les âmes aux bonnes mœurs en faisant de chaque enfant un sujet policé, instruit et chrétien » (Gauthier et Tardif, 2005, p. 105). Ce type de relation

---

prévalait d'ailleurs à l'époque lorsque les communautés religieuses, notamment les Jésuites et les Ursulines, se sont établies en Nouvelle-France après la fondation de la Ville de Québec en 1608 (Berthold, 2015; Lignereux, 2016).

On assiste au 18<sup>e</sup> siècle à un nouveau discours sur la pédagogie, mais également à une compréhension renouvelée des interactions maître-élève. En effet, le penseur Jean-Jacques Rousseau a certainement marqué ce siècle par son ouvrage intitulé *Émile* à l'intérieur duquel la pédagogie est vue comme étant fondée sur l'observation de l'enfant et inscrite dans une théorie de la nature humaine (Martineau, 2017). On y rappelle l'importance de considérer les étapes successives du développement naturel de l'enfant au cours duquel il faut privilégier des méthodes éducatives basées notamment sur les sens et l'action. On tient aussi compte de l'intérêt de l'enfant dans l'apprentissage. D'ailleurs, les interactions maître-élève ne sont pas uniquement pédagogiques : elles veulent également offrir une forte dimension affective (Martineau, 2017). On reproche toutefois à la pensée de Rousseau de proposer une pédagogie qui s'articule dans une interaction d'un à un (un maître avec un seul élève), ce qui est difficilement envisageable dans les villes où la population en âge d'aller à l'école est nombreuse (Martineau, 2017).

Bien que l'histoire nous indique que la pensée de Rousseau ne se soit pas imposée dans les pratiques éducatives aux 18<sup>e</sup> et 19<sup>e</sup> siècles, on peut cependant affirmer qu'elle trouve écho au 20<sup>e</sup> siècle auprès des tenants de la pédagogie nouvelle. C'est ce que nous verrons plus en détail dans la prochaine section.

### 3.1.5 *Interactions maître-élève au 20<sup>e</sup> siècle : entre pédagogie traditionnelle et nouvelle*

Comme nous l'avons vu jusqu'à maintenant, la pédagogie traditionnelle, « porteuse des usages des siècles passés, se définit comme une pratique de savoir-faire conservatrice, prescriptive et ritualisée, et comme une formule qui respecte et perpétue la méthode d'enseignement du 17<sup>e</sup> siècle » (Gauthier, 2017c, p. 111). L'école a en quelque sorte repris les caractéristiques du système économique dominant, qui s'engage dès lors dans une révolution industrielle où le souci d'efficacité et d'organisation est essentiel : les interactions maître-élève deviennent de plus en plus impersonnelles puisqu'on assiste à la présence d'énormes groupes-classes pour suffire aux besoins relatifs à l'émergence de l'éducation populaire (Gauthier, 2017c). L'ordre, la discipline et la rigueur d'enseignement deviennent ni plus ni moins une obsession pour le maître qui est inscrit dans un rôle de transmetteur de connaissances (Gauthier, 2017c). Cette tradition sera remise en question au tournant du 20<sup>e</sup> siècle par les tenants de la pédagogie nouvelle. L'arrivée de la science et d'une préoccupation plus grande pour le développement de l'enfant sont des facteurs contributifs à ce changement de paradigme éducatif. On s'intéresse à la pédagogie comme étant les pratiques exercées par le maître et sur lesquelles il faut réfléchir pour envisager une éducation qui réponde aux besoins de l'enfant (Gauthier, 2017c). On considère que le maître est un guide, une personne-ressource pour accompagner l'enfant dans ses apprentissages (Gauthier, 2017c). Les interactions maître-élève sont de nouveau mises de l'avant : le maître reconnaît les intérêts de l'enfant, sa valeur individuelle et l'importance de son développement intégral (Gauthier, 2017c). Le maître est donc amené à observer l'élève et à intervenir de manière à l'accompagner dans son apprentissage.



Au Québec, la pédagogie traditionnelle a longtemps perduré. Il faut d'ailleurs attendre le début des années 60 pour que s'amorce une refonte de l'éducation québécoise, qui permettra dans les décennies qui suivront l'émergence de la relation enseignant-élève telle qu'on la connaît aujourd'hui.

### *3.1.6 Émergence de la relation enseignant-élève dans le Québec aux 20<sup>e</sup> et 21<sup>e</sup> siècles*

Nous n'avons pas la prétention d'affirmer que le concept même de la REE ait émergé précisément dans le contexte québécois ou encore moins qu'il se soit imposé dans le tournant de la Révolution tranquille, comme il sera question plus loin. Nous jugeons par contre qu'en raison des changements sociaux et politiques qui surviennent à ce moment au Québec, le contexte est favorable à la présence de la REE : l'enfant est de plus en plus considéré sur les plans individuel, psychologique et scolaire. Les chercheurs s'intéressent d'ailleurs de plus en plus à ce concept à la fin du 20<sup>e</sup> siècle. Retraçons de manière plus précise l'émergence de la REE au Québec.

Les interactions entre le maître et l'élève dans le Québec au début du 20<sup>e</sup> siècle se voient encore baignées dans la tradition conservatrice, dogmatique et religieuse. En effet, dans la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle, l'éducation québécoise reprend les préceptes d'une école où les religieux et les religieuses disciplinent les élèves, les endoctrinent et les maintiennent dans un rapport de dominant-dominé : les corrections physiques y sont courantes (Lessard, 2016). Il faudra attendre la Révolution tranquille des années 60 pour voir des changements politiques et sociaux

qui, au fil des ans, auront des répercussions sur la vision de l'école québécoise et, par le fait même, sur celle de l'enfant dans son rapport avec l'enseignant (Doray et Lessard, 2016). De ces changements, on observe la perte de l'influence de l'Église dans la société québécoise, cette société qui rompt avec la tradition et s'ouvre à la modernité et à la laïcisation de ses établissements scolaires : la relation enseignant-élève s'inscrit de moins en moins dans une ferveur ou une doctrine religieuse, mais plutôt dans un contexte humain de droits et libertés (Doray et Lessard, 2016).

À la suite du rapport de la commission Parent en 1963, qui recommande « de donner à chacun la possibilité de s'instruire, [de] rendre accessibles à chacun les études les mieux adaptées à ses aptitudes et à ses goûts, [de] préparer l'individu à la vie en société » (p. 83), l'État se mobilise rapidement et crée le ministère de l'Éducation. Par la suite, en 1966, la Commission royale d'enquête sur l'avenir de l'enseignement au Québec propose une refonte des structures administratives et pédagogiques en implantant notamment un système public d'enseignement accessible à tous les enfants (Doray et Lessard, 2016). Les années qui suivront seront marquées par une succession de réformes scolaires où, au fil du temps, les programmes scolaires tireront profit de la science pour appréhender le scolaire (Gauthier et Tardif, 2017b).

Enfin, l'histoire de la REE semble nous montrer que les interactions entre le maître et l'élève sont marquées par un style punitif à travers le temps, et que les rapports de dominant-dominé ont perduré au Québec jusqu'au 20<sup>e</sup> siècle. On ne peut toutefois nier les efforts, bien que marginaux, des moines de la période moyenâgeuse qui voyaient l'enfant comme un être pur pour

---

lequel la correction physique n'avait pas sa place. On devait plutôt s'en occuper de manière bienveillante. Les pédagogues humanistes du 15<sup>e</sup> et du 16<sup>e</sup> siècles, la pensée de Jean-Jacques Rousseau au 18<sup>e</sup> siècle et les tenants de la pédagogie nouvelle au 20<sup>e</sup> siècle ont aussi contribué à considérer plus positivement l'enfant au regard de la REE. Les recherches en éducation, qui ont cours depuis la fin des années 90 sur la REE, nous montrent dans quelle mesure il importe de s'intéresser à cette question afin de rendre intelligibles ses caractéristiques fondamentales et les effets qu'elle peut exercer dans le devenir scolaire des jeunes. C'est d'ailleurs ce que nous verrons dans ce qui suit en nous tournant vers la documentation scientifique.

### **3.2 Effets de la relation enseignant-élève**

À la suite de notre recension de la documentation scientifique, nous remarquons que les recherches effectuées sur la REE au secondaire sont moins nombreuses comparativement à celles au primaire, ce qui vient légitimer en partie la réalisation de notre étude sur la REE en contexte d'enseignement secondaire afin de mettre en lumière ses particularités au regard de celui d'enseignement primaire. Par ailleurs, afin de rendre plus intelligible l'ensemble des résultats issus de la documentation scientifique, nous les avons regroupés sous deux dénominations les plus couramment recensées : 1) une REE positive 2) une REE négative.

---

### 3.2.1 *Relation enseignant-élève positive*

La REE positive se définit par une relation affective entre le personnel enseignant et les élèves. Sous une telle REE, des « sentiments d'attrance, de protection, du désir de servir le développement de la jeune personne » seront mis de l'avant par le personnel enseignant et ce dernier sera investi d'un « sens aigu de la responsabilité et un souci du sort du plus jeune » (Cosmopoulos, 1999, p. 98). La REE positive contribue ainsi à la persévérance et à l'engagement scolaires de l'élève (Allen, Witt et Wheelless, 2007; Knesting et Waldron, 2006; Roorda, Koomen, Spilt et Oort, 2011), à la complétion de ses études (Croninger et Lee, 2001) et à l'obtention de meilleurs résultats scolaires au secondaire (Allen, Gregory, Mikami, Lun, Hamre et Pianta, 2013; Crosnoe, Kirkpatrick-Johnson et Elder, 2004; Demaray, Malecki, Rueger, Brown et Summers, 2009; Fraser et Walberg, 2005; Hughes, Gleason et Zhang, 2005; Larusso, Rooumer et Selman, 2008; Mantzicopoulos, 2005; Roorda et al., 2011; Suldo, Friedrich, White, Farmer, Minch et Michalowski, 2009). D'ailleurs, bon nombre de recherches montrent qu'une REE positive est bénéfique pour les résultats scolaires d'un jeune, autant actuels que futurs (Hughes, 2002; Hughes *et al.*, 2005; Mantzicopoulos, 2005; Pianta, 1999). Une REE positive est également associée à une diminution des manifestations de colère (Galland et Phillipot, 2003), protège les adolescents de la dépression et des comportements délinquants, réduit les effets négatifs de leur faible contrôle de soi et des relations difficiles entre parent-adolescent (Wang, Brinkworth et Eccles, 2013).

Par ailleurs, certains auteurs déclinent la REE positive en deux dénominations : 1) la REE de soutien et 2) la REE chaleureuse. D'abord, la REE de soutien se décrit comme le soutien offert

---

par le personnel enseignant aux élèves pour favoriser leur développement personnel, social et scolaire (Allen, Pianta, Gregory, Mikami et Lun, 2011; Anderman et al., 2011; Brewster et Bowen, 2004; Perry, Liu et Pabian, 2010; Schussler, 2009). Ce type de REE est lié à un plus grand engagement scolaire (Anderman et al., 2011; Bernstein-Yamashiro, 2004; Fraser et Walberg, 2005; Urdan et Schoenfelder, 2006; Wentzel, 2009) ainsi qu'à un plus grand intérêt des élèves pour les matières scolaires (Roeser, Eccles et Sameroff, 2000). Ainsi, le soutien et les encouragements du personnel enseignant sont également associés à une présence plus faible de symptômes dépressifs, de problèmes de comportement chez les élèves (Crosnoe et al., 2004; Ellonen, Blomqvist et Puumalainen, 2008; LaRusso et al., 2008) ainsi qu'à l'augmentation de leur estime personnelle (Reddy, et al., 2003; Colarossi et Eccles, 2003; Fredriksen et Rhodes, 2004). La sensibilité et le soutien du personnel enseignant contribuent aussi à renforcer le sentiment d'appartenance des adolescents à leur école, à réduire la consommation de drogues et à être plus respectueux à l'égard du personnel enseignant (LaRusso et al., 2008). Hughes, Cavell et Willson (2001) et Yeung et Leadbeater (2010) vont dans le même sens que LaRusso et al. (2008) voulant qu'un lien d'attachement fort entre l'élève et le personnel enseignant puisse contribuer à renforcer le sentiment d'appartenance des jeunes à l'école et à réduire le risque d'apparition de problèmes comportementaux. En fait, un adolescent qui se sent soutenu par le personnel enseignant présente un meilleur sentiment de bien-être personnel (Demaray et al., 2009; Suldo et al., 2009; Zimmer-Gembeck, Chipuer, Hamisch, Creed et McGregor, 2006).

Enfin, la REE est dite « chaleureuse » lorsque la relation se caractérise par une grande proximité affective et que le personnel enseignant se sent compétent parce que les élèves se tournent vers lui lorsqu'ils présentent des besoins sur les plans individuel et scolaire (Pianta, 2001). Ainsi, dans le cas où la REE est perçue comme étant chaleureuse, le risque de décrochage scolaire des élèves tend à diminuer (Fallu et Janosz, 2003). Une faible perception du niveau de chaleur du personnel enseignant de la fin du primaire au début du secondaire est liée à l'apparition de difficultés scolaires, au développement de comportements délinquants, au décrochage, à la dépression ou à des troubles anxieux (Murray, 2002). Ces élèves sont d'ailleurs plus à risque de présenter des difficultés d'adaptation sociale, comportementale et émotionnelle (Murray, 2002). La présence d'une REE chaleureuse est importante pour les garçons, qui sont plus à risque de décrocher que les filles au secondaire. D'ailleurs, quelques études montrent qu'une REE chaleureuse permet d'améliorer la résilience des élèves à l'égard des obstacles rencontrés à l'adolescence (Pianta, 1999; Pianta, Hamre et Stuhlman, 2003), période au cours de laquelle le jeune peut être plus vulnérable et enclin à des comportements à risque (Wang, 2009).

### *3.2.2 Relation enseignant-élève négative*

La REE négative, aussi appelée la REE conflictuelle, présentera des signes de tension et de profonds désaccords entre les deux parties (Tourigny, 2013). Elle favorise des résultats scolaires plus faibles chez les adolescents compte tenu d'un engagement émotionnel et scolaire moindre (Whannel et Allen, 2011), contribue à l'augmentation des symptômes dépressifs (Reddy, Rhodes et Mulhall, 2003) et du niveau d'anxiété (Bernstein-Yamashiro, 2004), ainsi qu'à une perte de

---

l'estime de soi (Reddy et al., 2003). Dès le début des années 90, quelques auteurs ont montré l'importance pour le milieu scolaire de favoriser le développement d'habiletés sociales chez les élèves (Hawkins et Catalano, 1990; Kumpfer et Turner, 1991). La qualité des interactions et la proximité avec le personnel enseignant sont d'ailleurs deux prédicteurs de leurs habiletés sociales à l'école (Burchinal, Peiner-Feinberger, Pianta et Howes, 2002). Plus récemment, les relations qu'entretiennent les élèves avec le personnel enseignant sont encore identifiées comme jouant un rôle important dans l'acquisition de ces habiletés sociales (Yeung et Leadbeater, 2010; Wang et Eccles, 2012). Cela étant dit, comme le climat de l'école secondaire s'avère être plus impersonnel et que le nombre d'élèves est plus important qu'au primaire, le personnel enseignant a moins de temps et d'occasions d'interagir et de développer les habiletés sociales des élèves (Murray et Pianta, 2007) et, par le fait même, d'entretenir une REE positive. Toutefois, même une courte exposition à une relation positive avec l'adulte peut contribuer à réduire les problèmes de comportement des adolescents et avoir des effets positifs à long terme sur le plan comportemental (Cohen, Garcia, Apfel et Master, 2006; Wang et Eccles, 2012). En d'autres mots, la présence d'une REE positive est donc importante puisqu'elle est sujette à influencer les interactions de l'élève avec le personnel enseignant, ces dernières étant susceptibles de générer des effets positifs sur les plans scolaire, comportemental et social de l'élève.

En somme, nous avons été à même de constater que la REE a des effets notables sur les élèves, notamment sur les plans social et scolaire. Considérant que les garçons sont plus à risque de décrocher que les filles au secondaire, la qualité de la REE devient donc une avenue intéressante

vers laquelle se tourner pour mieux comprendre comment elle est susceptible d'intervenir positivement dans le devenir scolaire des garçons. Nous nous prêterons à cet exercice dans la partie suivante.

### **3.3 Relation enseignant-élève entre le personnel enseignant et les garçons**

Au cours des dernières années, plusieurs chercheurs québécois se sont penchés sur la situation scolaire des garçons (Cloutier, 2004; Saint-Amand, 2007). À ce sujet, les garçons, comparativement aux filles, issus d'un contexte socioéconomique plus faible sont plus à risque de développer des difficultés scolaires (St-Amand, 2007). Par ailleurs, les garçons accumulent plus de retards scolaires, de problèmes de langage et de difficultés en lecture et en écriture (Cloutier, 2004), ce qui semble indiquer que la trajectoire développementale et scolaire masculine est plus souvent touchée par les difficultés que la trajectoire féminine. Cela dit, quelques auteurs n'hésitent pas à attribuer certaines difficultés qu'éprouvent les garçons à l'école (délinquance, baisse de la performance scolaire, retard, échec et abandon scolaires) à un manque de modèles d'identification masculins (Mills et al., 2008). Ainsi, au dire de certains membres du personnel enseignant et de directions d'école, la féminisation de la profession enseignante contribue à dénaturer les garçons en tentant de les rendre doux ou « mous » (Cushman, 2008; Haase, 2008; Mills, Martino et Lingard, 2004). D'une part, certains hommes déclarent pratiquer un enseignement qui rejoint davantage les garçons que les filles (Ashley et Lee, 2003; Francis, 2008; Skelton, 2002). D'autre part, lorsque l'on interroge le personnel enseignant et les élèves, tous considèrent que les hommes en éducation peuvent contribuer positivement au développement social et personnel des garçons



(McGrath et Sinclair, 2013). D'ailleurs, Lamarre (2019) montre que, « pour les enseignants, une plus grande présence d'hommes peut avoir une incidence positive sur les élèves qui n'ont pas de figure masculine à la maison, notamment les familles monoparentales (p. 139). À ce sujet, Royer (2010, 2011) va plus loin en affirmant que la réussite scolaire des garçons passerait en partie par une hausse des effectifs des hommes en enseignement en s'appuyant sur l'idée qu'une présence de modèles masculins incarnant la réussite constituerait un puissant facteur de résilience scolaire pour les garçons, et notamment pour ceux en difficulté à l'école.

Malgré ces quelques éléments montrant l'influence positive de la présence des hommes en éducation pour les garçons, il n'en demeure pas moins que la documentation issue de la recherche empirique nous renseigne sur la faible importance qu'accordent les garçons au sexe de l'enseignant. En effet, les garçons n'identifient pas le sexe de l'enseignant comme étant un facteur influençant la qualité de l'enseignement reçu, mais ils indiquent plutôt s'attarder précisément aux qualités de gestion de classe du personnel enseignant indépendamment de son sexe, ainsi qu'à son attitude d'équité et de soutien à leur égard (Lahelma, 2000; Carrington et al., 2007). D'autres résultats vont dans le même sens et indiquent que la réussite, la motivation et l'engagement scolaires des garçons ne sont pas influencés par le sexe de l'enseignant (Martin et Marsh, 2005). Par ailleurs, les faibles résultats scolaires de certains garçons sont plutôt associés à leur attitude négative envers l'école, ce qui se traduit par une relation moins positive tant avec les enseignants qu'avec les enseignantes, une mauvaise disposition à l'égard des devoirs et un sentiment négatif pour les matières scolaires (Van de Gaer, Pustjens, Van Damme et de Munter, 2006). Qui plus est,

en nous penchant sur la question des attitudes différenciées du personnel enseignant en fonction du sexe de l'élève, nous remarquons que les garçons reçoivent généralement plus d'attention que les filles, peu importe le sexe de l'enseignant (Einarsson et Granström, 2002; Sadker et Zittleman, 2009). À ce sujet, tant l'enseignant que l'enseignante accordent plus de temps en classe aux garçons qu'aux filles (Myers, Taylor, Adler et Leonard, 2007; Sadker et Zittleman, 2009), ce qui laisse croire encore que le sexe du personnel enseignant n'est pas en cause dans les attitudes des garçons en classe. Toutefois, les garçons entretiennent généralement des relations plus conflictuelles et distantes que les filles avec le personnel enseignant (Koepke et Harkins, 2008). Les relations avec les garçons sont notées comme étant plus conflictuelles tant par les enseignants que par les enseignantes (Baker, 2006; Hughes et al., 2001; Kesner, 2000; Murray et al., 2008; Saft et Pianta, 2001; Spilt, Koomen et Jak, 2012). On indique également que les garçons sont plus susceptibles d'avoir de mauvais comportements en classe comparativement aux filles (Clark, Thompson et Vialle, 2008). Or, l'augmentation du nombre de conflits dans la REE est liée à une diminution du rendement scolaire pour les garçons ainsi qu'à une augmentation des comportements agressifs et hostiles (Ewing et Taylor, 2009). De plus, les garçons qui reçoivent des scores élevés de conflits dans les premières années scolaires par le personnel enseignant en récoltent également les années scolaires subséquentes (Jerome, Hamre et Pianta, 2009), ce qui laisserait croire à la perpétuation d'une REE conflictuelle au secondaire.

Bien que les précédents résultats mettent de l'avant la variable « sexe », nous remarquons qu'une autre variable apparentée émerge de la REE, notamment lorsqu'il est question du manque de modèles masculins et de la présence marquée de modèles féminins en éducation (Mills et al.,

2008), soit celle du « genre ». En d'autres mots, nous estimons que la REE doit être abordée également sous l'angle de la question du « genre » pour mettre en lumière les aspects des rôles sociaux associés à la masculinité et à la féminité qui prennent place en classe. Dans la prochaine section, nous verrons donc à mieux distinguer les notions de sexe et de genre en éducation.

#### 4. NOTIONS DE SEXE, DE GENRE ET DE STÉRÉOTYPES DE GENRE EN ÉDUCATION

Jusqu'à maintenant, nous avons mis en exergue que plusieurs auteurs concluent à l'absence de relation entre le sexe de l'enseignant et la réussite scolaire de l'élève, alors qu'au même moment, le débat social et politique continue de reconnaître l'importance d'accentuer la présence des hommes en éducation en dépit de résultats empiriques probants. C'est d'ailleurs à partir de cette contradiction que nous nous sommes interrogé à savoir si une autre dimension ou variable apparentée au sexe était susceptible d'intervenir de manière générale dans la réussite scolaire des garçons, ou plus précisément dans l'établissement de la REE. C'est donc ce qui nous a incité à nous intéresser au concept de genre, concept qui pourrait être en mesure de jeter un nouvel éclairage sur la question, dès lors qu'il nous renseigne sur l'adhésion des individus à des caractéristiques stéréotypées masculines ou féminines. Ces caractéristiques sont susceptibles d'influencer la REE. Par ailleurs, nous remarquons que dans la documentation scientifique consultée un certain flou subsiste chez les auteurs en ce qui a trait aux notions de sexe et de genre (Touraille, 2010). En effet, même si quelques études semblent traiter du genre des élèves et du

personnel enseignant pour expliquer la réussite ou la qualité de la REE par exemple, nous constatons qu'elles font en fait l'analyse des différences entre les sexes, soit entre les garçons et les filles ou les hommes et les femmes, plutôt que de s'intéresser précisément au genre, c'est-à-dire aux comportements ou aux stéréotypes masculins ou féminins (Carrington, Tymms et Merrel, 2008; Einarsson et Granström, 2002; Lahelma, 2000; Martin et Marsh, 2005). Nous reviendrons plus en détail sur ce concept dans le prochain chapitre. Ainsi, avant les années 2000, Baudoux et Noircent (1998) faisaient déjà état de la confusion conceptuelle dans la documentation scientifique relative aux termes sexe et genre en indiquant qu'elle était principalement causée dans la grammaire française par l'utilisation du genre pour distinguer l'homme ou la femme. Cette confusion conceptuelle se retrouve également dans plusieurs articles en anglais dans lesquels les termes *sex* et *gender* sont utilisés comme synonymes (Einarsson et Granström, 2002; Krieg, 2005, Lahelma, 2000).

Dès la fin des années 80, le concept de genre comme catégorie d'analyse trouve écho petit à petit dans les recherches en éducation (Duru-Bellat, 1990; Mosconi, 1989). Ces dernières conçoivent le genre comme les différences des sexes socialement et culturellement construites (Guionnet et Neveu, 2005), dimension qui devient utile à la compréhension des relations qui se construisent entre le personnel enseignant et les élèves en classe. Plusieurs recherches en éducation attestent que l'école contribue à la production et à la reproduction de normes et de rôles de sexe à la fois chez le personnel enseignant et les élèves, mais elles donnent peu à voir « comment la réalité se retrouve reconstruite à travers le prisme du système dichotomique et hiérarchisé de la catégorisation de sexe » (Hurtig, Kail et Rouch, 2002, p. 13).

Parallèlement, dans le débat qui prévaut sur l'importance des modèles d'enseignants masculins pour favoriser la réussite scolaire des garçons comme nous le soulevions plus tôt, l'utilisation du concept de genre nous invite à « écarter » la différence des sexes et à nous intéresser plus particulièrement à la construction d'identités genrées. À ce sujet, le genre nous permet d'examiner la socialisation masculine dans les écoles (Welzer-Lang, 2010) dans les REE, mais plus particulièrement du point de vue de l'homme et du garçon. Étudier le genre en éducation, c'est également mettre en lumière l'intériorisation de rôles masculins et féminins en classe qui sont réducteurs particulièrement pour les élèves et la possibilité de proposer ultimement des outils au personnel enseignant pour envisager différemment la REE, par exemple, et ainsi éviter de générer des inégalités liées au sexe à l'école (Bruno et Mongenot, 2016; Collet, 2016; Jarlégan, 2016; Pasquier, Marro et Breton, 2016). Sur le plan de la pratique enseignante, la sensibilisation aux questions du sexe et du genre en éducation est encore nécessaire. En effet, différentes recherches ont montré que le personnel enseignant contribue inconsciemment à la reproduction des stéréotypes et des schèmes sociaux traditionnels en recourant notamment à du matériel pédagogique non neutre et en ayant des attentes en fonction du sexe de l'élève (Mosconi, 2009; Sinigalia-Amadio, 2011).

Le concept de stéréotype de genre, que nous définirons de façon plus exhaustive dans notre cadre de référence, désigne les attitudes masculines et féminines que la société considère comme appropriées pour les hommes et les femmes (Duru-Bellat, 2017; Gaborit, 2009). Les stéréotypes de genre constituent donc la généralisation d'attitudes pour un sexe ou pour l'autre (Lyons et

Kashima, 2001; Valade, 2019). Ainsi, dans la documentation scientifique, les stéréotypes associés généralement aux hommes sont la confiance et l'agressivité, alors que ceux associés aux femmes sont la douceur et l'émotivité (Gaborit, 2009). La prégnance des stéréotypes de genre se fait également sentir dans les relations qu'entretient le personnel enseignant avec leurs élèves, puisqu'il joue un rôle important dans le développement chez les jeunes de la pensée critique face aux rôles attribués socialement aux hommes et aux femmes (Eurydice, 2010).

Certaines études ont montré que les adolescents entretiennent la croyance selon laquelle les filles sont supérieures aux garçons sur le plan scolaire, affichent une meilleure conduite et manifestent plus de comportements favorisant l'apprentissage (Hartley et Sutton, 2013; Latsch et Hannover, 2014). En ce qui concerne les matières scolaires, certains stéréotypes de genre véhiculent toujours l'idée que les garçons présentent de meilleures capacités que les filles en mathématiques (Détrez et Perronnet, 2017; Ric et Muller, 2017), alors que celles-ci excellent davantage que les garçons en langues (Chatard, Guimond et Selimbegovic, 2007; Halpern, Benbow, Geary, Gur, Hyde et Gernsbacher, 2007; Kiefer et Sekaquaptewa, 2007; Plante, Théorêt et Favreau, 2009a, 2009b; Rowley, Kurtz-Costes, Mistry et Feagans, 2007). Toutefois, les élèves adhèrent moins qu'auparavant au stéréotype de genre selon lequel les mathématiques constituent un domaine d'apprentissage masculin (Stevens, Wang, Olivarez et Hamman, 2007). Les avis sont d'ailleurs partagés à ce sujet, puisque certains élèves du primaire et du secondaire estiment que les filles sont susceptibles d'exceller davantage en mathématiques que les garçons (Martinot et Désert, 2007; Plante et al., 2009a; Rowley et al., 2007), ce qui est contraire à d'autres élèves qui considèrent toujours que les garçons sont susceptibles de mieux réussir en mathématiques que les

filles (Bonnot et Croizet, 2007; Chatard et al., 2007). En somme, les résultats divergent à ce sujet. Cela pourrait s'expliquer en partie par la qualité même de l'adhésion aux stéréotypes par les individus. En effet, la documentation scientifique nous renseigne sur l'existence de deux types de stéréotypes : certains étant explicites; d'autres, implicites. Les stéréotypes explicites sont à la portée des individus, c'est-à-dire qu'ils s'actualisent formellement dans leurs attitudes, leurs paroles et leurs actions (Cvencek et al., 2015). En s'engageant dans une démarche introspective ou autoévaluative, les individus, qui entretiennent des stéréotypes explicites, sont à même de les identifier et d'envisager leur désamorçage ou leur déconstruction (Morin-Messabel et Salle, 2013). Contrairement aux stéréotypes explicites, ceux implicites sont enfouis de manière inconsciente et sujets à s'immiscer de même qu'à s'articuler dans la pensée, les paroles et les actions des individus (Dunham, Baron et Banaki, 2016). Il va sans dire que la prise de conscience de ces stéréotypes et leur déconstruction peut s'avérer difficile pour la simple raison qu'un travail introspectif est souvent insuffisant pour parvenir à les cerner (Cvencek et al., 2015). D'ailleurs, cette adhésion aux stéréotypes proviendrait généralement de l'enfance au cours de laquelle la socialisation des jeunes enfants avec leurs parents constituerait la première source de transmissions de stéréotypes (p. ex., jouets, couleur des murs de la chambre de l'enfant (Morin-Messabel et Salle, 2013)

Dans le domaine de l'éducation, certaines études ont mis en relief que l'adhésion aux stéréotypes de genre peut influencer négativement le sentiment de compétence des élèves et la valeur qu'ils attribuent aux apprentissages, et ce, particulièrement pour les filles au regard des mathématiques (Bonnot et Croizet, 2007; Nguyen et Ryan, 2008). D'ailleurs, comme le montrent

Nguyen et Ryan (2008), les stéréotypes relatifs à la compétence linguistique qui touchent les garçons sont susceptibles d'avoir des effets néfastes sur leur réussite scolaire ainsi que sur leur rendement pour des tâches cognitives liées à cette matière, ce qui, par le fait même, permet de prédire des perceptions de compétence moins élevée ainsi qu'un plus faible intérêt des garçons pour les langues (Kiefer et Sekaquaptewa, 2007; Nosek, Banaji et Greenwald, 2002; Schmaderet al., 2004).

En somme, rappelons que l'étude conjointe des notions de sexe, de genre et de stéréotypes de genre en éducation apparaît légitime si l'on veut outrepasser les analyses différenciées selon le sexe de l'élève ou du personnel enseignant et mettre en lumière les rapports ou les rôles sociaux sous-jacents découlant du genre, masculin ou féminin, ou plus spécifiquement des stéréotypes de genre en classe. À la suite de cet exposé rapportant la faible présence des hommes en éducation, le contexte difficile des garçons à l'école, l'importance de la REE, l'incidence des notions de sexe et de genre et, par extension, de l'influence des stéréotypes de genre, nous sommes maintenant en mesure de formuler notre question générale de recherche.

## 5. QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

Avant de formuler la question générale de notre recherche, il nous apparaît impératif de récapituler la trame constitutive du problème de recherche que nous avons tâché de mettre en exergue. De fait, les liens effectués par certaines instances politiques et médiatiques entre la faible présence des hommes en enseignement et la situation des garçons à l'école, notamment au



---

secondaire, sont le point de départ de notre réflexion et de notre intérêt pour approfondir le sujet. Bien que nous ayons interrogé la documentation scientifique sur cette question, le sexe du personnel enseignant semble avoir bien peu d'importance dans la réussite scolaire des garçons. Considérant cette absence de liens significatifs, nous avons réfléchi à une autre variable qui est apparentée au sexe, soit le genre. Cette dernière variable, qui opérationnalise les rôles sociaux relatifs à la masculinité et à la féminité par le biais des stéréotypes de genre, pourrait être susceptible d'influencer la REE, c'est l'hypothèse que nous posons.

Considérant la situation décrite jusqu'à maintenant, nous chercherons ainsi à répondre à la question générale suivante : Comment prennent forme les stéréotypes de genre et la relation enseignant-élève en contexte scolaire du point de vue des acteurs en jeu?

Dans le chapitre suivant, nous porterons attention au cadre de référence de la recherche. Nous y présenterons les critères qui ont guidé notre recension de la documentation scientifique au regard des questions de sexe, de genre, de stéréotypes de genre de même que de REE. Afin de rendre intelligibles ces mêmes questions, nous nous appuierons sur les paradigmes interprétatifs des notions de sexe et de genre, nous brosserons un portrait des stéréotypes existants en classe et, enfin, nous situerons la REE sur les plans affectif, cognitif et social. Leur mise en exergue conceptuelle, empirique et théorique nous conduira à la formulation de notre question et de nos objectifs spécifiques de recherche, centrés principalement autour de l'objet des stéréotypes de genre à l'égard de la REE.

## DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans les prochaines sections, nous nous pencherons sur le cadre de référence de la recherche. Nous présenterons brièvement notre méthodologie de recension de la documentation scientifique au regard de l'objet d'étude relatif aux stéréotypes de genre et à la REE. Considérant l'importance de situer les concepts sous-jacents à l'objet d'étude en question, nous nous intéresserons aux paradigmes interprétatifs des notions de sexe et de genre. Par la suite, nous mettrons en évidence les stéréotypes présents à l'école. Qui plus est, nous situerons la REE sur les plans affectif, cognitif et social. Cela nous mènera à la formulation de notre question et de nos objectifs spécifiques de recherche tournés vers la question des stéréotypes de genre à l'égard de la REE.

### 1. RECENSION DE LA DOCUMENTATION SCIENTIFIQUE

Afin de répertorier l'ensemble des articles scientifiques pertinents concernant les questions de sexe, de genre, de stéréotypes de genre et de REE, nous avons consulté plusieurs banques de données informatisées compilant notamment des recherches effectuées en éducation telles que *PsycINFO*, *ERIC*, *FRANCIS* et *Érudit*. Les principaux mots-clés ou descripteurs utilisés pour mener le travail de recension des écrits scientifiques sont : *female*, *femininity*, *gender gap*, *gender model*, *gender*, *male*, *masculinity*, *sex gap*, *sex model*, *stereotype*, *student*, *sex*, *teacher*, *teacher-student relationship*. Le même exercice a été accompli en français en recourant aux descripteurs énumérés précédemment, mais les

---

articles recensés se sont avérés moins nombreux. Afin de restreindre quelque peu l'étendue des recherches, de prendre connaissance de ce qui a fait l'objet de conclusions bien établies et de ce qui est toujours d'actualité, nous avons priorisé et retenu à des fins d'analyse les articles scientifiques publiés de 2005 à aujourd'hui. Néanmoins, ayant constaté que la question des stéréotypes en éducation a connu un certain essor au cours des années 2000 à 2005, nous avons donc tenu compte de ces années prolifiques en termes de publications. Qui plus est, afin de resituer l'émergence des différents concepts en jeu, nous avons eu recours à des textes fondateurs, ce qui explique le choix de références antérieures à 1995. Enfin, l'examen des références bibliographiques des documents et des études choisis nous a permis d'ajouter à la recension d'autres recherches pertinentes qui sont exposées dans ce chapitre.

Comme les questions de sexe et de genre sont au cœur de notre objet d'étude et qu'elles sont souvent confondues dans la documentation scientifique, nous tenterons, dans ce qui suit, de clarifier et de montrer plus en quoi ces concepts se distinguent au regard des paradigmes d'interprétation des notions de sexe et de genre.

## 2. PARADIGMES D'INTERPRÉTATION DES NOTIONS DE SEXE ET DE GENRE

Si l'on pourrait croire que les notions de sexe et de genre n'ont été remises en question qu'au milieu du 20<sup>e</sup> siècle par certains biologistes ou certaines féministes, force est de constater que dès l'Antiquité, ces notions sont mises en doute par les Grecs et les Romains

lorsqu'ils se retrouvent face à des cas de malformations génitales où l'assignation du sexe de l'enfant à la naissance devient difficile, voire impossible (Boehringer, 2005). Quant aux philosophes connus, tels Aristote et Platon, ils s'intéressent plus particulièrement au genre, et surtout, aux représentations du masculin et du féminin à travers l'institution qu'est la famille. Ils conçoivent le genre dans une association triadique où des rôles dits « naturels » s'exercent : l'homme est animé d'un instinct de reproduction vis-à-vis la femme et il la maintient sous son autorité « bienveillante », alors qu'il entretient un despotisme absolu sur l'esclave, ce dernier rendant possible la préservation de la famille par les tâches qu'il accomplit (Jalley, 2014). Dans ce schéma familial, la femme n'est perçue ni comme une esclave ni comme une enfant. Elle n'a pas de rôle déterminé : elle subit le rôle de l'homme (Jalley, 2014). Bien plus tard, l'époque médiévale établit elle aussi des hiérarchies sociales et sexuelles perpétuées notamment en Europe : les femmes sont les *filles de*, les *épouses de*, les *veuves de* (Riot-Sarcey, 2010), alors que les hommes sont des défenseurs, des conquérants, des chevaliers (Lett, 2013). Au cours de la Renaissance et de l'époque moderne, on assiste à une redéfinition de la sacramentalité des liens du mariage ainsi qu'à l'administration de la sexualité conjugale mise sous l'autorité chrétienne, ce qui scelle le rôle de la femme à celui de mère, tandis que le rôle de l'homme se réaffirme comme chef de famille (Rizzo, 2011). Ce ne sont évidemment là que quelques exemples de l'expression des rôles entourant les sexes, et de la qualification du masculin et du féminin au cours des siècles. Cela ne rend certainement pas bien compte de la complexité de l'évolution des notions de sexe et de genre ni sans doute de l'hétérogénéité des rôles qui ont pu s'exprimer entre les hommes et les femmes à travers les époques et les diverses cultures. Ce que ce court exposé

nous révèle par contre, c'est avant tout que les notions de sexe et de genre s'avèrent complexes et méritent que l'on s'y attarde, ou du moins qu'on leur reconnaisse des ancrages sociopolitiques et historiques beaucoup plus lointains qui pourraient en partie expliquer le contexte actuel entourant ces questions.

Pour la présente réflexion et revue de la documentation scientifique et empirique, nous nous sommes concentré sur les travaux qui ont émergé au début du 20<sup>e</sup> siècle dans lesquels, notamment, on compte Freud (1905). Ce dernier se penche sur la bicatégorisation des sexes et qui arrive à la conclusion que « pour l'être humain, on ne trouve de pure masculinité ou féminité, ni au sens psychologique, ni au sens biologique » (p. 161-162). De plus, il soutient que tous les individus sont pourvus de traits à la fois masculins et féminins provenant de leur structure bisexuelle et de leur hérédité. Plus tard, dans les débuts de l'affirmation du féminisme, de Beauvoir (1953), une auteure emblématique, analyse les modalités sociologiques, psychologiques et économiques de la hiérarchie entre les sexes et montre l'universalité du rapport de domination des hommes sur les femmes. Ces modalités invitent d'ailleurs les femmes à user de leur liberté pour sortir du rôle traditionnel de servante et de mère, ce qui deviendra un classique du féminisme et une référence dans la réflexion sur le genre. Comme nous le verrons plus loin, certains biologistes, dont Money (1957) et Stoller (1978), se sont aussi penchés sur la binarité du sexe et l'expression du genre lorsqu'ils ont été en présence de cas d'intersexuation, par exemple. À la suite de cela, les mouvements féministes ont emprunté au cours des années 70-80 les propositions de de Beauvoir

(1953) selon lesquelles les catégories de sexe et de genre contribuent au pouvoir des hommes sur les femmes puisqu'elles revêtent des rôles, des attentes qui *asservissent* les femmes dans des rôles de dominées. Les mouvements féministes veulent ainsi requestionner les rôles sociaux des hommes et des femmes, car ces dernières ne peuvent concevoir que les déterminants physiques sexués jouent un rôle dans l'exercice d'une profession ou de la réalisation d'une tâche ménagère. Ainsi, les féministes dénoncent les injustices qu'elles vivent sur les plans des droits sociaux, politiques et du travail : elles veulent renverser la domination de l'homme sur la femme et réaffirmer leur droit de disposer de leur corps, d'avoir accès à l'avortement et à la contraception (Mosconi, 2017).

Cet intérêt social et scientifique pour les questions de sexe et de genre n'a fait que s'amplifier. Au cours des vingt dernières années, les chercheurs s'intéressant au genre (les *gender studies*) ainsi que les tenants des mouvements LGBTQ<sup>3</sup> continuent d'y réfléchir. On remarque d'ailleurs que ces recherches s'inscrivent dans une pluralité de disciplines (l'histoire, la philosophie, la sociologie, la psychologie, etc.), avec des postures parfois neutres, parfois engagées. L'éducation n'est d'ailleurs pas en reste en étant elle aussi traversée par ces questions. Et, pour nous, c'est sensiblement là qu'un problème se pose : traduire les influences de ces constellations disciplinaires sur l'éducation devient en soi difficile en raison des exigences de synthèse qu'impose notre thèse. Pour cette entreprise d'intelligibilité conceptuelle, nous proposons de nous appuyer sur les paradigmes d'interprétation des notions de sexe et de genre (Baril, 2015) : 1) le déterminisme biologique,

---

<sup>3</sup> Lesbiennes, gaies, bisexuels, transgenres et queers.

2) le fondationnalisme biologique, 3) le constructivisme social révolutionnaire, 4) le constructivisme social subversif et 5) le déterminisme genré. Ce choix est guidé par le fait qu'il ne s'agit pas tant de montrer les distinctions conceptuelles qui nous semblent apparentes entre le sexe et le genre. En effet, il nous semble moins pertinent d'étudier ces notions de manière isolée, alors que nous nous sommes rendu compte qu'elles sont plutôt interreliées ou parfois qu'elles s'influencent mutuellement. À ce sujet, le modèle de Baril (2015) nous est apparu le plus abouti, car il retrace les fondements de différents paradigmes d'interprétation pour examiner les questions de sexe et de genre.

Comme le fait remarquer Baril (2015), l'ordre de présentation des paradigmes suit certes leur apparition chronologique. Cependant, il importe de saisir que leur apparition ne contient pas une logique linéaire et exclusive dans le temps. En effet, certains paradigmes se chevauchent et partagent une même période de temps.

## **2.1 Déterminisme biologique**

Circonscrire le concept de sexe selon le déterminisme biologique a été longtemps notre première voie d'entrée. Cette dernière nous paraissait logique dans une certaine mesure, puisque les recherches en éducation accordent une grande importance aux analyses différenciées selon le sexe, analyses qui se limitent à distinguer les garçons et les filles de même que les enseignants et les enseignantes. Cette préoccupation remarquée au sein des

recherches provient ainsi de la vision du déterminisme biologique où le sexe est dichotomique : par exemple, le garçon a un pénis et des testicules; la fille, une vulve et un vagin. Bien que cette vision biologique s'appuie d'abord sur des aspects anatomiques apparents du sexe, ce paradigme va plus loin en montrant que plusieurs autres déterminants biologiques sont distincts pour les hommes et pour les femmes. Nous aborderons ainsi plus en détail ces déterminants sous le couvert d'une typologie des sexes : chromosomique, génital, morphologique et hormonal. Nous nous interrogerons d'ailleurs sur cette apparence d'immuableté de la binarité des sexes, et ce, à la lecture des caractéristiques des types de sexe.

### *2.1.1 Sexe chromosomique*

Sur le plan génétique, les chercheurs s'entendent généralement sur la distinction chromosomique présente entre les hommes et les femmes (Kraus, 2000). En fait, les chromosomes sont des éléments microscopiques à l'intérieur desquels se trouvent des molécules d'acide désoxyribonucléique (ADN), qui emmagasinent l'ensemble des informations pour assurer le développement et le fonctionnement de l'être humain (Kraus, 2000). En d'autres mots, l'ADN est constitué de gènes qui sont des supports de l'information génétique de l'individu transmise lors de la mitose (division cellulaire) ou de la méiose (reproduction sexuée) (Kraus, 2000). Pour les généticiens, le sexe de l'individu se traduit donc par la présence des chromosomes XY pour les hommes et des chromosomes XX pour les femmes (Weinman et Kamoun, 2003). Toutefois, bien que cette catégorisation génétique



des sexes semble immuable, Wiels (2015) nous rappelle que la détermination génétique du sexe est une affaire beaucoup plus complexe que l'on pourrait croire en raison de la multitude de combinaisons chromosomiques possibles. En effet, certaines recherches ont montré que des individus peuvent présenter des phénotypes<sup>4</sup> sexuels en contradiction avec leur caryotype. Le caryotype est la représentation de l'ensemble des chromosomes d'une cellule à partir d'une prise de vue microscopique<sup>5</sup> (Dorlin, 2005). C'est le cas notamment du syndrome homme XX, aussi appelé syndrome de la Chapelle (La Chapelle, 1972), qui se manifeste notamment chez une personne de caryotype XX, c'est-à-dire que ses chromosomes appartiennent au sexe féminin, mais se traduisent par un phénotype de sexe masculin (Dorlin, 2005). Qui plus est, comme le soulignent Löwy (2003) ainsi que Kousta et al. (2010), certains cas d'intersexuation<sup>6</sup> sont d'origine chromosomique, comme le syndrome de Turner (femelles XO) ou le syndrome de Klinefelter (mâles XXY). En fait, les études sur ces syndromes montrent que la présence des paires de chromosomes XY et XX chez l'humain ne permet pas dans tous les cas de déterminer le sexe des individus et qu'en conséquence, le sexe chromosomique ne pourrait pas confirmer à lui seul la bicatégorisation absolue des sexes. Dans le prochain point, nous continuerons à explorer le concept de sexe d'un point de vue génital.

---

<sup>4</sup> Le phénotype est l'état d'un caractère observable d'un individu, soit l'expression physique du sexe de l'individu (Dorlin, 2005).

<sup>5</sup> La réalisation d'un caryotype permet d'identifier certains aspects du génome de l'individu, comme le sexe (XX ou XY) (Dorlin, 2005).

<sup>6</sup> Un individu intersexué possède à la fois certains attributs génitaux masculins et féminins (Castel, 2003; Dorlin, 2005; Money, 1965; Money et al., 1957).

### 2.1.2 Sexe génital

Sur le plan génital, cette dichotomie des sexes fondée sur la génitalité humaine n'apparaît pas suffisante pour plusieurs chercheurs pour distinguer catégoriquement les hommes et les femmes (Wiels, 2015). En consultant la documentation scientifique, nous observons que des variabilités existent dans le cas de transsexualité (Berreth, 2003; Chacha, 2013; Cook-Daniels, 2002; Persson, 2009; Witten, 2003) et d'intersexuation (Castel, 2003; Dorlin, 2005; Money, 1965; Money et al., 1957). Voyons d'abord ce que les auteurs entendent par transsexualité et comment celle-ci permet de remettre en question la différenciation des hommes et des femmes sur la base du sexe génital.

Un homme ou une femme transsexuelle a une identité sexuelle<sup>7</sup> non conforme à son sexe déterminé à la naissance (Chacha, 2013). Autrement dit, la transsexualité s'exprime par le sentiment d'appartenir à un autre sexe que son sexe génital. D'ailleurs, cette identité n'est pas toujours clairement tranchée : elle peut être ambivalente et, dans d'autres cas, neutre. Cet état ne relève pas d'un choix et il peut se manifester dès l'enfance (Sironi, 2011). Dans la documentation médicale et psychiatrique, le terme « transsexuel » est utilisé lorsqu'il est question de personnes qui ressentent d'une façon intrinsèque une appartenance à un autre sexe que celui qui leur a été assigné à la naissance. Ces personnes peuvent ou non avoir eu

---

<sup>7</sup> L'identité sexuelle se traduit par le sentiment pour l'individu de se sentir homme ou femme, et ce, indépendamment de son sexe génital (Chacha, 2013).

recours aux hormones ou à la réassignation de sexe<sup>8</sup> (Cook-Daniels, 2002; Kidd et Witten, 2008; Witten et Eyler, 2003). Cependant, pour certains auteurs, le terme « transsexuel » chapeaute uniquement les personnes qui ont franchi les différentes étapes médicales de la réassignation de sexe (Lawrence, 2003; Witten, 2003). Quant au terme « transgenre », il est attribué aux personnes qui se reconnaissent à la fois comme homme et femme ou ni comme homme ni comme femme (Cook-Daniels, 2002; Kidd et Witten, 2008); plusieurs auteurs ont d'ailleurs recours à ce terme comme expression pour englober une pluralité de transidentités (Berreth, 2003; Cook-Daniels, 2002; Kidd et Witten, 2008; Persson, 2009; Witten et Whittle, 2004). D'autres termes existent pour faire état des personnes se considérant comme *transidentifiées*. Par exemple, le terme « travesti » est employé pour les individus à l'aise avec leur sexe assigné à la naissance, mais qui portent occasionnellement des vêtements culturellement associés à l'autre sexe (Cook-Daniels, 2002; Witten, 2003), ou qui endossent à temps plein ou partiel une expression contraire au sexe assigné à la naissance (Action santé travestiEs et transsexuelLEs du Québec [ASSTEQ], 2011).

À toutes ces personnes qui s'identifient plus ou moins à l'autre sexe se rajoutent les intersexués, qui présentent des ambivalences d'ordre génital. L'intersexuation caractérise les individus qui présentent une ambiguïté quant à leur sexe génital (Castel, 2003; Dorlin, 2005; Money, 1965; Money et al., 1957). Elle résulte de différences chromosomiques – comme nous l'avons indiqué dans la section portant sur le sexe chromosomique – et de

---

<sup>8</sup> La réassignation de sexe consiste à corriger l'apparence physique et génitale de l'individu en fonction des caractéristiques typiques attribuables au sexe auquel il s'associe (Sironi, 2011).

dissemblances hormonales se manifestant à divers degrés sur le plan physique (Chiland, 2011). En effet, parmi les cas recensés, certaines personnes intersexuées naissent avec un appareil génital masculin fonctionnel et une partie d'appareil génital féminin, soit une ouverture vaginale refermée sur elle-même (Krauss, 2000). Pour d'autres, il est plus difficile de faire état d'intersexuation puisque les organes génitaux externes semblent typiquement masculins ou féminins (Chiland, 2011). En fait, c'est en constatant notamment la présence d'organes génitaux internes comme les gonades, contraires au sexe déterminé à l'origine, que l'identification de l'intersexuation est possible. Parallèlement, le terme « hermaphrodisme » est encore utilisé aujourd'hui pour désigner cette condition mais tend à disparaître, car il ne correspond pas à l'état physique réel des intersexués. En fait, ce mot tire son origine de la mythologie grecque dans laquelle le dieu Hermaphrodite est constitué des deux appareils génitaux humains fonctionnels (Seymour, 2011), ce qui n'est pas le cas chez les personnes intersexuées. La proportion d'individus intersexués à la naissance apparaît difficilement estimable du fait que cette prévalence est chiffrée à partir du nombre d'enfants ayant subi une opération pour corriger leur sexe peu après la naissance compte tenu d'un appareil génital reconnu comme étant atypique et ambigu par les autorités médicales (Fausto-Sterling, 2000, 2013). En fait, en 2000, environ 2 % de la population était intersexué (Fausto-Sterling, 2000). Parallèlement, plusieurs études ont montré que l'anormalité génitale des individus est basée sur des critères sociaux sur le sexe, et non uniquement sur la préoccupation du bien-être et de la santé des personnes concernées (Castel, 2003; Dorlin, 2005; Fausto-Sterling, 2000, 2013). Toutefois, cette façon de faire est largement décriée par les organisations et chercheurs défendant la cause des intersexués,

puisque les opérations de réassignation du sexe menées à la naissance ne laissent pas les individus libres d'exprimer avant toute chose leur propre identité sexuelle, étant donné qu'ils peuvent recourir plus difficilement à l'âge adulte à une réassignation de sexe en rapport avec leur identité sexuelle fondamentale (Ansermet, 2005; Butler, 2005; Castel, 2003; Dorlin, 2005; Fausto-Sterling, 2000, 2013).

### 2.1.3 *Sexe morphologique*

Le sexe morphologique se définit sur la base du concept de dimorphisme sexuel. Ce dernier terme renvoie à l'ensemble des différences corporelles plus ou moins marquées entre les hommes et les femmes concernant les caractères sexuels secondaires, tels que la taille et la forme du squelette (Bouhallier, 2015; Peyre, 2015), la masse corporelle et la pilosité des individus (Birke, 2001; Touraille, 2010). En effet, nous avons l'impression qu'une différence notable existe entre les hommes et les femmes sur le plan de leur taille, c'est-à-dire qu'il serait admis que les hommes soient généralement plus grands que les femmes. Pourtant, aux États-Unis, les adolescentes sont en moyenne plus grandes que les adolescents (National Health Statistics Reports, 2008). De plus, à l'âge adulte, les hommes sont en moyenne 4 % plus grands que les femmes, ce qui constitue un écart relativement faible (National Health Statistics Reports, 2008). Par ailleurs, en ce qui a trait aux masses corporelles des individus, la masse moyenne d'un homme adulte américain s'élève à 88,5 kg, alors que la femme a un poids moyen de 62 kg. Toutefois, en nous intéressant à l'écart-

type de la masse corporelle des hommes qui est de 15,6 kg, nous notons que près de 10 % des hommes adultes présentent un poids inférieur à la moyenne des femmes (National Center for Health Statistics, 2008). Concernant la pilosité du corps, elle est souvent perçue comme un indicateur physique permettant de distinguer les hommes et les femmes. En fait, les hommes américains présentent plus de poils terminaux, drus et foncés, particulièrement sur le visage et la poitrine. Quant aux femmes, elles ont une pilosité similaire à celle des hommes, mais leurs poils forment plutôt un léger duvet et sont donc très pâles et moins apparents (Touraille, 2010). Ces données différenciant la taille, la masse corporelle et la pilosité des individus ne seraient pas universelles puisqu'elles varient à travers le monde (Birke, 2001). Par exemple, Touraille (2010) note que l'absence de poils chez les hommes est fortement répandue. En fait, ce caractère imberbe chez les hommes se retrouve notamment en Chine, au Japon et en Afrique (la bande sahélienne d'est en ouest). Ainsi, les hommes présents dans ces régions sont reconnus comme imberbes au niveau du visage, du tronc et des membres. En somme, le dimorphisme sexuel sur la base de la distribution pileuse n'existerait pas dans certaines populations puisque la pilosité des hommes et des femmes serait sensiblement la même (Touraille, 2010). Bien qu'il s'agisse d'un objet d'étude controversé en psychologie et sur le plan social, des chercheurs se sont intéressés aux différences de taille entre le cerveau des hommes et des femmes (Fine, 2010; Jordan-Young, 2010). En moyenne, les hommes ont un cerveau plus gros que celui des femmes, mais la taille du cerveau n'est pas liée aux différences intellectuelles des individus (Leonard et al., 2008; Lüders, Steinmetz et Jäncke, 2002). Selon Haier, Jung, Yeo, Head et Alkire (2005) et Vidal (2015), les hommes et les femmes obtiennent des résultats similaires aux tests de

quotients intellectuels (QI), ce qui laisse croire aux auteurs que les régions du cerveau associées à l'intelligence humaine sont sensiblement les mêmes pour les hommes et les femmes. Ces derniers exemples montrent que le sexe morphologique (le dimorphisme sexuel) ne permet pas lui non plus de bipolariser systématiquement les sexes à partir de l'observation de la taille, du poids, de la pilosité et du cerveau des individus. Nous aborderons donc dans le prochain point des éléments touchant le sexe hormonal afin d'examiner s'il permet de mieux comprendre l'état de la bipolarisation des sexes.

#### *2.1.4 Sexe hormonal*

Dès les années 60, Parkes (1966) remet en question le statut dual des hormones sexuelles, soit aux femmes l'œstrogène et la progestérone, secrétés par les ovaires ou le placenta, soit aux hommes la testostérone, secrétée par les testicules. En fait, il montre que les hormones mâles peuvent avoir dans certains cas des effets « féminisants » et que les hormones femelles, quant à elles, des effets « masculinisants ». D'ailleurs, comme le rappelle Sinding (2003), les recherches en biologie et en médecine des dernières décennies ont démontré que tout individu, peu importe son sexe, sécrète une certaine quantité d'hormones du sexe opposé. Du point de vue de la neuropsychologie, Faure, Buzzi, Pernici, Rhanny et Spotorno (2010) ont brossé le portrait des conceptions actuelles portant notamment sur les effets des hormones sexuelles sur les performances cognitives et dans les domaines langagier et visuospatial. Ces auteurs montrent que les hormones sexuelles,

particulièrement l'œstrogène, joueraient un rôle important dans le domaine langagier, notamment sur le plan des patrons d'activation cérébrale impliqués dans les tâches lexicosémantiques, ce qui favoriserait les femmes au détriment des hommes dans ce domaine. Plusieurs chercheurs abondent dans le même sens et montrent que la présence de la testostérone augmente les capacités visuospatiales, tandis que la progestérone et les œstrogènes favorisent une détérioration de ces performances (Bayer et Hausmann, 2009; Hausmann, Becker, Gather et Güntürkün, 2002).

Bien que les hommes obtiennent de meilleurs résultats que les femmes aux épreuves visuospatiales<sup>9</sup>, la croyance générale selon laquelle les femmes ont de meilleures performances verbales que les hommes est un résultat beaucoup moins consensuel (Halpern, 2000). À cet égard, Vidal (2007) remet en doute le rôle des hormones sexuelles. Prétendre que c'est la testostérone qui rend les hommes compétitifs et agressifs tandis que les femmes sont émotives et sociales à cause des œstrogènes relèverait d'une vision simpliste bien loin de la réalité biologique (Vidal, 2007). Par exemple, si les hommes et les femmes, dans un groupe social, tendent à adopter des comportements stéréotypés, la raison tiendrait d'abord à une empreinte culturelle rendue possible grâce aux propriétés de plasticité du cerveau humain. Dans leur histoire, les sociétés forgent des modèles et des normes associés au masculin et au féminin (Héritier, 2002; Perrot et Duby, 2002). Dès le plus jeune âge, chacun

---

<sup>9</sup> Les fonctions visuospatiales permettent le repérage et la transformation de l'information concernant les objets et l'espace. Elles contribuent ainsi à l'exploration des éléments présents dans notre champ visuel et leur localisation ainsi que la détection de notre position et l'orientation dans l'environnement (Faure et al., 2010; Halpern, 2000).



va inconsciemment être imprégné par un schéma identitaire auquel il doit se conformer pour être accepté et reconnu par le groupe social (Vidal, 2007). Faure et al. (2010) ne rejettent pas systématiquement l'idée des influences des représentations socioculturelles en interaction avec les facteurs biologiques pour expliquer les différences entre les hommes et les femmes. Toutefois, leurs propos restent vagues et focalisent presque exclusivement sur les effets des hormones sexuelles des hommes et des femmes sur leurs capacités visuospatiales et langagières.

En somme, le paradigme du déterminisme biologique conçoit le sexe comme immuable et binaire en raison des aspects qui divergent sur les plans chromosomique, génital, morphologique et hormonal pour représenter les hommes et les femmes. Le sexe détermine ainsi le genre, soit les attitudes ou les comportements socialement attendus pour l'homme ou la femme. Autrement dit, un homme ne peut qu'avoir un genre masculin; une femme, un genre féminin; homme et femme étant menés *naturellement* à exprimer des attitudes *cohérentes* à leur sexe. Néanmoins, comme nous l'avons montré tout au long de la typologie des sexes, le déterminisme biologique porte un regard global et généralisable de la réalité humaine à l'égard des concepts de sexe et de genre. Malgré les critiques envers ce paradigme (Dorlin, 2003; Fausto-Sterling, 2000, 2013), il n'en demeure pas moins qu'il a prévalu à travers les siècles et continue de s'imposer aujourd'hui dans certains discours politiques et scientifiques (Baril, 2015), ce qui explique d'ailleurs pourquoi nous nous y sommes tant attardé dans la présente section. Enfin, soulignons que la remise en question du

déterminisme biologique a permis d'envisager d'autres interprétations des notions de sexe et de genre, dont le fondationnalisme biologique, qui sera l'objet de la prochaine section.

## **2.2 Fondationnalisme biologique**

Ce paradigme prend forme dans le sillon du déterminisme biologique. Les tenants du fondationnalisme biologique considèrent toujours le sexe comme binaire, invariable et naturel, alors qu'ils perçoivent le genre comme une construction sociopolitique hiérarchique engendrant le sexisme (Baril, 2015). Cette construction de genre est transmise à travers les prismes de l'éducation et de l'environnement social (Baril, 2015). En fait, sous ce paradigme, le genre demeure malléable : un homme peut être féminin; une femme, masculine dans la mesure où les individus rompent avec les rôles sociaux genrés qui leur sont dictés ou ne s'y conforment pas d'emblée (Dorlin, 2008). Cette vision du genre donne des munitions pour déconstruire le déterminisme biologique et légitimer les revendications et le militantisme des féministes dans une visée de transformation des rôles sociaux associés au genre. Bien que le paradigme du fondationnalisme biologique ouvre la voie à l'aspect social du genre, il met du même coup en veilleuse les fondements du sexe biologique en ne les questionnant plus ou en s'appuyant sur leur « apparente » stabilité conceptuelle pour y développer la thèse sur le genre (Baril, 2015). Cette absence de remise en question du sexe biologique constitue le point d'entrée pour repenser les rapports de sexe et de genre : c'est ce dont il sera question dans le prochain paradigme du constructivisme social révolutionnaire.

### 2.3 Constructivisme social révolutionnaire

Ce paradigme conçoit le genre comme « précédant le sexe », c'est-à-dire que « le sexe est simplement un *marqueur* de la division sociale; il sert à reconnaître et identifier les dominants des dominés, il est un signe » (Delphy, 1991, p. 94). En fait, selon les tenants du constructivisme social révolutionnaire, l'importance accordée aux aspects biologiques est démesurée, puisque le fait d'être physiquement un homme ou une femme n'a en soi aucune importance, mais qu'une signification est accolée aux différences de sexe à partir de la hiérarchie genrée. En fait, on ne cherche pas à nier les différences biologiques entre les hommes et les femmes, mais on rappelle que la préoccupation est tournée vers « la division hiérarchique des humains en deux genres, masculin et féminin, qui construit le "sexe" ou, autrement dit, la bicatégorisation sexuelle » (Baril, 2015, p. 98). À titre comparatif, le paradigme du constructivisme social révolutionnaire suit la thèse inverse du déterminisme biologique, c'est-à-dire que la construction du genre est déjà établie lorsque l'enfant naît, peu importe son sexe : il se trouve placé devant une évidence de genre à suivre. Considérant que le genre et le sexe constituent des constructions sociopolitiques dans un contexte d'oppression, certaines féministes visent avant tout une révolution susceptible d'annihiler cette hiérarchie genrée et cette oppression sexiste (Dorlin, 2008). Cette perspective, décrite comme utopiste par certaines critiques du constructivisme social révolutionnaire, envisage au-delà de cette révolution hiérarchique et oppressive la disparition des classes ou des catégories de genre et de sexe. Par exemple, « si la hiérarchie est éliminée, les genres

n'existeraient plus et par conséquent les classes de sexe également » (Baril, 2015, p. 97). Dans la foulée du constructivisme social révolutionnaire, certains voudront aller plus loin en empruntant une voie critique, militante et engagée pour renverser le sexisme, la domination du masculin sur le féminin et, ultimement, pour déconstruire le principe d'hétéronormativité qui contribue à exclure socialement les individus qui expriment une sexualité autre qu'hétérosexuelle, par exemple : c'est le constructivisme social subversif dont il est question ici, paradigme interprétatif sur lequel nous nous attarderons dans ce qui suit.

## **2.4 Constructivisme social subversif**

Ce paradigme présente des similitudes à celui du constructivisme social révolutionnaire dans la mesure où il adopte lui aussi un cadre épistémologique constructiviste pour envisager le sexe et le genre. Le constructivisme social subversif ne veut pas se limiter à la révolution idéologique amorcée par le constructivisme social révolutionnaire, mais plutôt s'engager dans un processus d'action, de renversement des valeurs ou de l'ordre établi à l'égard des questions de sexe et de genre (Baril, 2015). Ces tenants veulent que la société s'ouvre sur elle-même, qu'elle saisisse que les catégories de sexe (homme ou femme) et de genre (masculin ou féminin) ne permettent pas d'inclure l'ensemble des individus, que les transsexuels, les intersexués et tous les individus qui ne se reconnaissent pas ou ne s'identifient pas dans cette dichotomie de sexe ou de genre sont laissés pour compte (Clune-Taylor, 2010; Dorlin, 2008; Kraus et al., 2008). À cela, Butler

(1990) ajoute que la différence entre les hommes et les femmes est construite pour légitimer non pas une dominance de l'homme sur la femme par le biais du sexisme, comme le soulevait le constructivisme social révolutionnaire, mais plutôt une sexualité hétéronormative. Cette logique d'hétéronormativité mise au jour notamment par Butler (1990) a contribué à redéfinir l'ordre de la hiérarchie sexuelle, où la sexualité monogame engagée dans un rapport hétérosexuel est normale et naturelle comparativement aux autres formes de sexualité; ce qui, par exemple, aurait tendance à maintenir un système dans lequel les personnes gais, lesbiennes, bisexuelles ou transgenres sont victimes de discrimination au regard des questions relatives au mariage, aux impôts et à l'emploi (Krupat et McCreery, 2001). Mosconi (2017) résume bien ce principe d'hétéronormativité, comme décrit par Butler (1990).

Cette dichotomie des sexes est un dogme du sens commun qui trouve sa légitimation dans la loi et l'état civil; on en tire l'idée que femmes et hommes sont différents par essence et doivent être complémentaires, dans le cadre de la famille conjugale hétérosexuelle, supposée elle aussi « naturelle »; d'où l'idée que femmes et hommes sont « naturellement » hétérosexuels, et que l'homosexualité est « contre-nature » et/ou anormale. (p. 15)

Qui plus est, Butler (2005) s'inspire des théories de performativité en philosophie du langage pour appréhender les catégories de sexe et de genre. Elle invite à repenser ces catégories, qu'elle conçoit construites socialement (Angeloff, Lee Downs et Gardey, 2006).

Les faits prétendument naturels du sexe sont-ils produits à travers différents discours scientifiques qui servent d'autres intérêts, politiques et sociaux? Si l'on mettait en cause le caractère immuable du sexe, on verrait peut-être que ce que l'on appelle « sexe » est une construction culturelle au même titre que le genre; en réalité, peut-être le sexe est-il toujours déjà du genre et, par conséquent, il n'y aurait plus vraiment de distinction entre les deux. (Butler, 2005, p. 69)

Butler (2005) affirme que le sexe et le genre ne sont rendus intelligibles qu'à travers le langage, ce langage qui est influencé par les instances sociales et politiques. Elle rappelle d'ailleurs que sexe et genre sont performatifs « puisqu'ils sont les effets d'une répétition de discours, de normes, d'actes corporels, à l'intérieur de conditions matérielles d'existence, ce qui leur donne un aspect stable et naturel » (Baril, 2015, p. 100).

En somme, il ressort du paradigme du constructivisme social subversif que le sexe n'est pas une donnée exclusive, comme le laisse entendre le déterminisme biologique. Le sexe continue de trouver sa signification à travers le genre performatif, qui engendre une conception « naturelle » du sexe. Nous concluons cette section sur les paradigmes

d'interprétation des notions de sexe et de genre avec le déterminisme genré, qui est issu des questionnements de certains biologistes et médecins confrontés à des cas d'intersexuation ou d'ambiguïtés sexuelles en situation d'assignation sexuelle à la naissance.

## **2.5 Déterminisme genré**

Bien que le déterminisme genré soit apparu au milieu du 20<sup>e</sup> siècle, entre le déterminisme biologique et le fondationnalisme biologique, nous avons fait le choix de le présenter comme dernier paradigme puisqu'il partage quelques caractéristiques communes aux autres précédemment évoqués. Le déterminisme genré tire son origine des travaux de Money (1955), psychologue et sexologue, qui ont porté sur les questions d'intersexualité et de transsexualité. À l'époque, l'auteur s'est penché sur des cas d'intersexuation à la naissance, ce qui l'a amené à réfléchir aux questions relatives au sexe et au genre. Il convient qu'il y a primauté du genre psychosocial sur le sexe biologique. En fait, les observations qu'il a effectuées nous montrent que le genre n'est pas inné et qu'il serait plutôt acquis à travers l'apprentissage et l'expérience. Autrement dit, Money (1955) accorde une place importante à l'éducation dans l'acquisition de comportements masculins ou féminins chez l'enfant. En effet, il mentionne que l'enfant ne remettrait pas en question le genre dans lequel il est éduqué, et ce, même si ce dernier est en opposition avec son sexe (Money, 1957). Les données connues à ce sujet nous montrent que cette acquisition du genre explicitée par Money (1957) tend à être invalidée, puisque l'enfant prendrait conscience rapidement des

attentes genrées à son égard en se conformant au genre correspondant à son sexe en raison des interactions sociales et des attentes parentales (Cherney, Harper et Winter, 2006). Au regard de ces considérations, le déterminisme genré suit une logique inverse du déterminisme biologique, c'est-à-dire que c'est le genre qui détermine le sexe. Dans le cas où le sexe n'est pas en conformité avec le genre, une transformation doit être opérée sur le sexe pour « recréer » cette adéquation, ce qui se présente comme un argument de taille pour les personnes qui veulent un changement de sexe (Macé, 2010). Butler (2006) résume ainsi cette idée en soutenant que « le corps doit être d'une certaine façon pour être adapté à un genre » (p. 89).

Enfin, le déterminisme genré conçoit que le genre est une construction malléable subissant les effets de l'interaction avec l'environnement, comme c'est le cas pour les autres paradigmes, sauf pour le déterminisme biologique. D'ailleurs, selon cette vision, le genre se cristallise avant l'âge de deux ans et demeure inchangeable, ce qui n'est pas le cas des paradigmes qui se retrouvent à la suite du déterminisme biologique (Macé, 2010). Concernant le sexe, il est vu comme malléable, à l'instar du constructivisme social révolutionnaire et du constructivisme social subversif, mais il se distingue des autres paradigmes en l'étant seulement à l'intérieur de la binarité (homme ou femme) : il n'y a donc pas de place pour les intersexués, par exemple (Macé, 2010).



À la suite de l'exposé de ces paradigmes, nous montrerons que nous avons adopté un cadre hybride d'interprétation pour envisager les notions de sexe et de genre dans le contexte éducatif québécois.

## **2.6 Paradigme d'interprétation adopté à l'égard des notions de sexe et de genre**

La présentation des différents paradigmes d'interprétation nous a permis de mettre au jour les diverses intelligibilités des notions de sexe et de genre. À la lumière de ces paradigmes, notre thèse s'inscrit dans le fondationnalisme biologique qui, rappelons-le, conçoit le sexe comme binaire (garçon ou fille et homme ou femme) et le genre comme une construction sociale et politique engendrant le sexisme. Sous ce paradigme, contrairement au déterminisme biologique, le sexe ne détermine pas nécessairement le genre : par exemple, on peut être un homme qui manifeste un genre féminin, puisqu'il adopte des attitudes ou des comportements socialement attendus pour les femmes. La question du sexisme se voit dans le fait que ces attentes sociales sont généralement stéréotypées et contribuent donc à créer ou à maintenir des inégalités entre les hommes et les femmes : par exemple, on s'attend de la femme qu'elle soit douce, féminine et soumise, et de l'homme qu'il soit fort, masculin et dominant. Qui plus est, nous nous situons principalement dans le fondationnalisme biologique, car nous suivons les fondements d'une épistémologie interprétative<sup>10</sup> plutôt que

---

<sup>10</sup> Dans le cadre du prochain chapitre sur la méthodologie de notre recherche, nous reviendrons sur l'épistémologie interprétative que nous avons empruntée dans la réalisation de notre thèse. Nous voulions toutefois dès lors montrer notre préoccupation constante à suivre les considérations évoquées à l'intérieur de notre méthodologie de recherche, ces considérations qui trouvent écho dans les choix effectués dans le cadre

critique, comme l'expriment les paradigmes du constructivisme social révolutionnaire et du constructivisme social subversif, ces derniers paradigmes qui ont une visée critique, soit militante et revendicatrice. Nous rejetons d'ailleurs la position du déterminisme genré puisqu'il revendique une transformation du sexe anatomique pour répondre à l'expression du genre dans lequel l'enfant serait éduqué : ce paradigme trouve une pertinence principalement pour les personnes transsexuelles qui veulent subir une transformation de sexe, ce qui est loin d'être l'objet de notre thèse. Nous nous devons de rester par ailleurs cohérent avec le contexte des études que nous avons recensées pour élaborer notre problématique et notre cadre de référence qui, elles, s'ancrent généralement dans les différences de sexe observées entre les garçons et les filles ainsi qu'entre les enseignants et les enseignantes, par exemple. Notre milieu éducatif étudié ne présentait pas de cas où des individus ne se réclamaient ni d'un sexe ni de l'autre.

En somme, nous pouvons résumer la position du fondationnalisme biologique en nous tournant vers les définitions de l'Organisation mondiale de la Santé (OMS, 2011), où le concept de sexe se réfère aux caractéristiques biologiques et physiologiques qui différencient les hommes et les femmes en précisant que les aspects de sexe restent sensiblement les mêmes d'une société à l'autre. Cette définition se fonde principalement sur les déterminants anatomiques pour exposer la polarisation des deux catégories de sexe, soit hommes et femmes, comme le rappelle Dorlin (2005). Parallèlement, le genre fait appel aux

---

de référence, et plus précisément, à l'égard du paradigme interprétatif choisi pour envisager les questions de sexe et de genre.

rôles déterminés socialement, c'est-à-dire aux comportements ou aux activités qu'une société reconnaît comme étant adéquats pour les hommes et les femmes : le masculin et le féminin s'inscrivent dans le concept de genre (OMS, 2011). Puisque cette dernière définition vulgarisée du genre demeure fragmentaire et évacue les aspects temporel et physique qui balisent ce concept, nous tenons à ajouter que le genre n'est pas une conception immuable : il évolue en s'imprégnant des mentalités, en un temps et un endroit donnés (Mougeot, 2010; Roll, 2003), rendant compte du masculin et du féminin et des rapports entre les hommes et les femmes (Grange, 2010). À ce sujet, Méjias (2005) montre clairement que les représentations sociales du masculin et du féminin sont intimement liées aux dimensions historique et sociologique.

La conception qu'une société a du « masculin » et du « féminin » est un construit historique et social, et non une donnée « naturelle ». Il n'y a rien de plus contraignant et de plus arbitraire que les modèles de comportements sexués. Par exemple, se maquiller, porter des rubans et de la dentelle étaient des comportements... typiquement aristocratiques, y compris pour les hommes au XVIII<sup>e</sup> siècle. (p. 38)

Enfin, le conformisme social joue un rôle dans l'expression du genre, c'est-à-dire que la société s'attend à ce que les hommes et les femmes expriment des qualités ou des caractéristiques stéréotypées propres à chacun des sexes. Le genre qui ordonne l'ordre sexué

n'agit pas seulement sur la réalité sociale ou les pratiques; il modèle en même temps les idées. En témoigne la persistance de ce qu'on appelle en psychologie sociale, l'action des « stéréotypes de genre » (Mosconi, 2017). C'est d'ailleurs ce qui nous a amené, dans la section suivante, à nous intéresser au concept de stéréotype de genre à l'égard de la REE, puisqu'il ne prend pas en compte uniquement le sexe de l'individu, mais également la question des attentes sociales pour les hommes et les femmes influençant directement les rapports entre le personnel enseignant et les élèves.

### 3. INTRODUCTION AUX STÉRÉOTYPES

Comme il en a été question plus tôt, le concept de genre constitue une construction sociale du sexe. Cette construction est donc faite sur la base de stéréotypes qui décrivent les attitudes ou les caractéristiques socialement attendues pour un sexe et pour l'autre. Dans les prochains paragraphes, nous nous intéresserons donc à la question des stéréotypes, et plus précisément à leur présence en classe.

Le terme « stéréotype » est apparu en Europe en 1794 pour désigner le processus d'imprimerie qui consiste à tirer des impressions répétées d'une plaque dure en métal (Ewen et Ewen, 2006). Plus tard, la notion de stéréotype a été réempruntée en sciences sociales par le journaliste Walter Lippmann aux débuts des années 1920 pour faire état du caractère à la fois schématisé et simplifié des opinions qui ont cours dans l'espace public (Lippmann, 1922). Plus récemment, le concept de stéréotype peut être défini sous les versants positif et

---

négatif. D'une part, les sciences sociales proposent de réfléchir au stéréotype sous l'angle de l'identité et de la cognition sociales. En d'autres mots, le stéréotype participe à l'intégration sociale et culturelle de l'individu compte tenu de sa volonté d'adhérer à des stéréotypes préexistants à l'intérieur d'un groupe, ce qui contribue par le fait même à la construction de son identité sociale (Chatziangelaki, 2011). De son côté, la psychologie sociale soutient que le stéréotype favorise la consolidation de l'estime de soi de l'individu, puisque celui-ci est en mesure de reconnaître les similitudes entre membres d'un même groupe. La psychologie sociale éclaire les modalités au gré desquelles les schèmes collectifs figés conditionnent notre perception et notre interprétation du réel (Chatziangelaki, 2011). D'autre part, Allport (1954) propose dès les années 50 une définition qui met de l'avant la question des préjugés et de la discrimination : un stéréotype est une croyance exagérée associée à une catégorie ou à un groupe humain. Sa fonction est de rationaliser notre conduite par rapport à cette catégorie de personnes. Dans les années 2000, l'idée de stéréotype renvoie davantage aux généralisations obtenues à la suite de classifications de caractéristiques concernant des questions comme le genre, le travail, la religion, l'appartenance ethnique ou l'orientation sexuelle (Sullivan, 2009). Le recours aux stéréotypes fait appel à une tendance universelle à organiser le monde en systèmes, c'est-à-dire à caractériser les différents types de personnes, d'événements ou d'objets en fonction de leur similarité, ce qui a pour effet d'offrir aux individus une vision et une compréhension partielles et partiales, voire erronées d'un groupe ou d'une réalité sociale pourtant complexe

et en constante évolution (Kerzil, Vinsonneau, 2004), et ainsi de mener à certains préjugés sociaux.

Cette dernière définition nous permet maintenant d'appréhender un type particulier de stéréotypes touchant la réalité des hommes et des femmes et leurs rapports qu'ils entretiennent dans la société : les stéréotypes de genre.

### **3.1 Stéréotypes de genre**

Les stéréotypes de genre sont des mécanismes psychologiques qui, sans que nous en ayons nécessairement conscience, orientent et altèrent notre regard, notre jugement sur autrui, nos interprétations de ses comportements ainsi que nos attentes à l'égard des hommes et des femmes, venant en quelque sorte justifier la division sociale sur la base du sexe des individus (Mosconi, 2017). Ils correspondent souvent à ce que les femmes et les hommes pensent les uns des autres et au rôle qu'elles ou qu'ils sont appelés à jouer en société (Prentice et Carranza, 2002). Ainsi, selon les auteurs, les attitudes ou les comportements socialement attendus pour les hommes et pour les femmes contiennent bon nombre de prescriptions ou d'interdits, souvent implicites, auxquels ils et elles tenteront d'adhérer dans le but de préserver leur référent identitaire et leur sentiment d'appartenance au groupe (Bréau et Lentillon-Kaestner, 2016). L'existence des stéréotypes de genre constituerait un obstacle au développement individuel et social des personnes puisqu'elle est un frein à

---

l'exercice et au développement plein et entier des aptitudes et des droits des hommes et des femmes (Duru-Bellat, 2016)

En nous intéressant aux différents stéréotypes de genre qui prévalent dans bon nombre de cultures, nous avons remarqué une certaine homogénéité dans les représentations des stéréotypes masculins et féminins. Ainsi, de manière générale, le masculin renvoie à la force physique, tandis que le féminin est souvent associé à l'émotivité (Castillo-Mayen et Montes-Berges, 2014). À la lumière de ce propos, les stéréotypes de genre illustrent un rapport déséquilibré entre les deux groupes de sexe, où le masculin est signe de force et le féminin, de faiblesse (Castillo-Mayen et Montes-Berges, 2014), ce qui favoriserait la perpétuation d'une société inégalitaire entre hommes et femmes.

Nous notons donc une représentation dichotomique des comportements et des qualités pour les individus sur la base du sexe, ce qui aurait pour effet de générer des conséquences sociales et individuelles tant chez les hommes que chez les femmes. À ce titre, lorsqu'une collectivité, par exemple, s'attend à ce que les hommes se montrent indépendants, suffisants et cachent leurs sentiments, cela peut avoir comme conséquences de favoriser un blocage des émotions, un manque d'ouverture, une incapacité à reconnaître la vulnérabilité et une déficience sur le plan de la communication interpersonnelle pour les hommes (Deslauriers, Lafrance et Tremblay, 2019). Le même phénomène se produit lorsqu'une société considère la virilité comme un sujet tournant autour de la fonction

pénienne et des prouesses sexuelles parce qu'elle favoriserait une atrophie affective des hommes et une inclination à la témérité de leur part (Deslauriers, Lafrance et Tremblay, 2019). Pour ce qui est des femmes, lorsque la société s'attend à ce qu'elles soient émotives, sensibles, attentionnées, dépendantes et non violentes, comme c'est le cas dans la plupart des cultures, elle les maintiendrait dans des rôles de subalternes (Lips, 2005). Toutes ces attentes culturelles et traditionnelles sur les manières de se comporter des hommes et des femmes auraient des répercussions, comme nous venons de le voir, sur la santé et le bien-être de chacun.

L'appellation choisie pour nommer les stéréotypes concernant les hommes et les femmes varie selon les auteurs. À titre d'exemple, certains chercheurs francophones ont recours à l'idée de *stéréotypes sexuels* ou *de sexe* ou de *stéréotypes des rôles sociaux* pour faire référence aux stéréotypes sociaux qui touchent les hommes et les femmes (Bouchard et St-Amand, 1996; Dalcourt, 1996; Deslandes et Lafortune, 2001), tandis que d'autres évoquent plutôt l'expression *stéréotypes de genre* (Chatard, 2004; Gollac et Volkoff, 2002; Guimond et Roussel, 2002). Dans la littérature anglophone, les auteurs utilisent généralement l'expression *stéréotypes de genre* plutôt que *de sexe* ou *sexuels*, puisqu'ils considèrent ces derniers termes comme se référant aux différences biologiques entre hommes et femmes plutôt qu'à des différences culturelles fondées sur l'appartenance sexuelle, comme c'est le cas pour le terme « genre » (Caplan et Caplan, 2005; Galambos, 2004; Plante, Théorêt et Favreau, 2010). En ce qui nous concerne, nous avons choisi



---

l'expression *stéréotypes de genre* afin d'être conforme aux distinctions conceptuelles précédemment élaborées à l'égard du sexe et du genre.

Ces dernières précisions conceptuelles nous permettront une meilleure compréhension et une étude plus approfondie des stéréotypes de genre. Dans la section qui suit, nous nous attarderons aux acteurs sociaux qui favorisent l'adhésion, la transmission et la perpétuation des stéréotypes de genre chez les garçons et les filles.

### **3.2 Adhésion et transmission des stéréotypes de genre**

Dès l'âge de deux ans, les enfants sont en mesure de discriminer les individus sur la base de leur sexe (Poulin-Dubois, Serbin et Derbyshire, 1998). En fait, certaines études concluent que les enfants se montrent sensibles à la répartition des rôles selon le genre à partir de 18 mois, et qu'ils présentent des préférences pour des objets et des activités considérés comme étant culturellement appropriés (Le Manier-Idrissi, Levêque et Massa, 2002; Powlishta, Sen, Serbin, Poulin-Dubois et Eichstedt, 2001). De plus, très tôt, les enfants manifestent des styles de jeu différents et des préférences pour les jouets appropriés à leur sexe d'appartenance, et ce, avant même qu'ils ne connaissent le genre attribué au jouet. Des différences dans les comportements de jeu des garçons et des filles apparaissent aux alentours de 12 mois (Cherney et al., 2006). À 18 mois, les filles choisissent de jouer avec des jouets « féminins » (poupée, landau, dinette, etc.) et les garçons avec des jouets

« masculins » (train, voiture, garage, etc.) lorsque les deux types de jouets leur sont proposés (Le Manier-Idrissi et Renault, 2006). Ces premiers niveaux d'adhésion s'intensifient considérablement dès l'âge de trois à quatre ans (Ruble et Martin, 1998; Servin, Bohlin et Berlin, 1999). D'ailleurs, cette tendance est moins affirmée chez les filles qu'elle ne l'est chez les garçons (Helvig, 1998). Cela nous laisse croire que les garçons seraient plus susceptibles d'adhérer fortement aux stéréotypes de genre masculin, et donc de perpétuer un style de pensée stéréotypé masculin.

Par ailleurs, plusieurs chercheurs se sont penchés sur la place qu'occupent les émissions télévisées et les publicités dans la transmission des stéréotypes entourant le rôle des hommes et des femmes dans la famille et le travail (Arima, 2003; Quadfielg et Macrae, 2011; Valls-Fernandez et Martinez-Vincente, 2007). De manière générale, les émissions et les publicités télévisées colporteraient une représentation de ce que doivent être les hommes et les femmes plutôt que de ce qu'ils sont en réalité (Biscarrat, 2015; Cromer, 2008; Cromer, Brugeilles et Cromer, 2008; Dafflon Nouvelle, 2006; Delforge, 2007; Moulin, 2005). En effet, bon nombre de celles-ci présenteraient les femmes comme étant dépendantes, passives et peu compétitives et les hommes comme indépendants, compétitifs, confiants et ambitieux (Furnham, Babitzkow et Uguccioni, 2000; Furnham, Mak et Tanidjojo, 2000). De plus, certaines études soulignent que les hommes sont représentés comme étant des professionnels, alors que les femmes sont généralement perçues comme étant responsables des enfants et comme des « ménagères » (Furnham et Bitar, 1993; Gilly, 1988; Mazzella, Durkin, Cerini et Buralli, 1992). Cette représentation stéréotypée des hommes et des femmes

---

est encore relevée par des chercheurs dans les années 2000 (Furnham, Babitzkow et Uguccioni, 2000; Furnham, Mak et Tanidjojo, 2000; Furnham, Pallangyo et Gunter, 2001). À ce sujet, Steinke et al. (2007) ont en effet montré que lorsque des élèves étaient exposés à des publicités qui présentent les rôles traditionnels des hommes et des femmes, c'est-à-dire où l'homme est le pourvoyeur familial et la femme est mère au foyer, ceux-ci associaient davantage les métiers à caractère scientifique aux hommes qu'aux femmes. Ces derniers résultats soulignent aussi l'influence de la télévision sur les attitudes des enfants et des adolescents dans leur réussite et leurs choix de carrière (Canzittu et Wiels, 2019; Guilley et al., 2014). Malgré cela, pour une première fois au Canada en 2011, un plus grand nombre de femmes a terminé des études postsecondaires comparativement aux hommes (Statistique Canada, 2013). L'écart qui se creuse entre les femmes et les hommes sur le plan de la scolarité est significatif et semble être une tendance de fond (Statistique Canada, 2013). La complétion grandissante d'études postsecondaires par les femmes peut être perçue comme un indicateur des difficultés scolaires des garçons, qui ont décidé de décrocher ou d'entrer rapidement sur le marché du travail (Canzittu et Wiels, 2019; Guilley et al., 2014). Cela peut également renforcer la perception actuelle des garçons voulant que la réussite scolaire est l'affaire des femmes, et donc les amener à se désinvestir en raison de leur incapacité à s'identifier en raison de l'absence de modèles masculins (Legewie et DiPrete, 2012). Néanmoins, bien que les femmes soient plus scolarisées que les hommes, il demeure qu'elles continuent de choisir le plus couramment des professions typiquement féminines (enseignante, infirmière, adjointe administrative) (Canzittu et Wiels, 2019; Guilley et al.,

2014). À titre comparatif, les hommes décrochent des emplois dits masculins comme conducteur de camion, charpentier-menuisier et concierge (Statistique Canada, 2013).

Parallèlement, plusieurs recherches ont montré la présence de stéréotypes de genre dans les livres et contes pour enfants (Brugeilles, Cromer et Cromer, 2013; Connan-Pintado, 2019; Devif et al., 2018; Gooden et Gooden, 2001) ainsi que dans des livres et manuels scolaires (Cromer, 2008; Good, Woodzicka et Wingfield, 2010). Plus précisément au Québec, Charron, Grégoire-Gauthier et Steben-Chabot (2016) ont analysé 17 manuels scolaires autorisés par les instances ministérielles pour l'enseignement des cours Histoire et éducation à la citoyenneté et Éthique et culture religieuse. Il en ressort que plusieurs auteurs de ces manuels scolaires transposent moins de stéréotypes de genre dans les images ou les représentations choisies pour traiter des divers contenus à enseigner. Il s'agit certainement là d'une avancée notable, mais qui demeure encore insuffisante compte tenu des propos qui y sont tenus, propos qui ne relèvent pas suffisamment les inégalités entre les sexes dans la famille et le mariage et qui mettent peu en valeur la contribution des femmes comparativement à celle des hommes dans l'histoire ancienne et contemporaine du Québec à la fois sur les plans religieux et politiques.

Les manuels analysés reproduisent globalement une vision très androcentrée du passé, dans laquelle les activités et les espaces sociaux occupés par les femmes sont invisibilisés, tout comme les inégalités de sexe qui caractérisent nos histoires collectives. [...] En outre, pour la période plus récente, les manuels

font seulement état des avancées pour les femmes sans mentionner les inégalités persistantes. Ainsi, en affirmant uniquement que les femmes peuvent exercer la profession de leur choix et faire valoir les mêmes droits que les hommes, ils nient la persistance des mécanismes sociaux responsables du maintien bien réel des inégalités de sexe. (Charron, Grégoire-Gauthier et Steben-Chabot, 2016, p. 50-51)

On comprend ainsi que la perpétuation des stéréotypes de genre dans ces manuels scolaires québécois serait causée par la vision androcentrée des auteurs sur les contenus historiques, éthiques et religieux à enseigner aux élèves du primaire et du secondaire, et par la promotion de l'atteinte de l'égalité des sexes au Québec, alors que cette pleine égalité tarde encore à voir le jour (p. ex., équité salariale).

Par ailleurs, les technologies de l'information et de la communication (TIC), telles que l'ordinateur, l'Internet et les consoles de jeux vidéo, font partie d'un domaine assez récent, et peu de chercheurs se sont intéressés jusqu'à maintenant à la présence d'images stéréotypées des hommes et des femmes dans les différents supports informatiques existants. Parmi les recherches qui abordent la question, il est mentionné que les personnages féminins agissent généralement de manière passive et moins agressive que les personnages qui représentent des garçons, qui sont souvent montrés dans des contextes dits masculins (Lignon, 2013, 2015; Subrahmanyam, Kraut, Greenfield et Gross, 2001).

Enfin, plusieurs études ont révélé que les parents entretiennent des croyances stéréotypées différentes pour les garçons et les filles. Ainsi, certains chercheurs ont donc tenté de dresser un inventaire des caractéristiques typiques qu'attribuent les parents aux garçons et aux filles (Prentice et Carranza, 2002). Les résultats de leurs études ont montré que les parents perçoivent le garçon typique comme bruyant, actif, compétitif et défensif, tandis que la fille typique est vue comme aidante, calme et émotive. Nous pouvons constater que les perceptions des parents à l'égard des filles et des garçons reprennent en fait l'image stéréotypée de l'homme fort et de la femme faible et passive (Lips, 2005).

Jusqu'à maintenant, les médias, la littérature, les ressources informatiques et les parents ont été reconnus comme étant des acteurs importants dans la transmission et la promotion des stéréotypes de genre. Dans cette même lignée, il sera question dans la prochaine section des stéréotypes de genre chez les élèves.

Dans cette même lignée, il sera question dans la prochaine section des stéréotypes de genre chez les élèves.

#### 4. STÉRÉOTYPES DE GENRE CHEZ LES ÉLÈVES

De manière générale, les adolescents évoluent dans un système scolaire comprenant certains stéréotypes de genre qui conduisent à une division fille/garçon accentuée. Ils demeurent ainsi sensibles aux stéréotypes qui sont véhiculés tout au long de l'adolescence,

période marquée par la construction identitaire (Duru-Bellat, 2016; Monteil et Huguet, 2002), et la volonté d’être reconnus par les pairs (Gavray, 2010). Cette exposition aux stéréotypes de genre influence également les choix d’orientations scolaires et de carrières professionnelles stéréotypées (Canzittu et Wiels, 2019; Duru-Bellat, 2004; Guimond et Roussel, 2002; Mosconi, 2004). Par ailleurs, les garçons du secondaire soulignent que les filles sont plus travaillantes et font plus d’efforts, alors qu’ils se décrivent comme paresseux mais intelligents (Jackson et Dempster, 2009). Ces stéréotypes caractérisant les garçons comme paresseux et les filles comme travaillantes ressortent également des recherches menées sur l’attribution du succès. Sans tenir compte des matières scolaires, les filles, plus que les garçons, soutiennent que l’effort est plus important pour la réussite scolaire (Mok et al., 2011), et les parents attribuent plus souvent la réussite des filles à l’effort comparativement aux garçons (Räty, Kasanen et Snellman, 2002). Enfin, les garçons attribuant la réussite scolaire aux filles ont tendance à emprunter une attitude négative envers l’école afin de ne pas être associés aux filles et ainsi, être marginalisés et ridiculisés par les autres garçons (Legewie et DiPrete, 2012).

Par ailleurs, plusieurs chercheurs ont tenté de vérifier l’évolution du stéréotype qui veut que les filles soient plus prédisposées à apprendre les langues et les garçons les mathématiques et les sciences. Dans ce qui suit, nous ferons donc une analyse de leurs études. Notre intérêt pour les recherches effectuées dans ces trois disciplines s’explique en

grande partie par la préoccupation persistante des chercheurs au cours des dernières décennies pour cette question.

Au cours des années 70, plusieurs chercheurs se sont intéressés au stéréotype qui véhicule l'idée que les filles sont désavantagées par rapport aux garçons dans le domaine des mathématiques. Parmi eux, Fennema et Sherman (1976) ont élaboré le *Mathematics Attitudes Scale* (MAS), soit un questionnaire à réponses autorapportées, pour évaluer dans quelle mesure les participants adhèrent aux stéréotypes de genre favorisant les garçons en mathématiques au détriment des filles. Leur première recherche effectuée à partir de ce questionnaire a permis de révéler que les filles du secondaire entretenaient la croyance selon laquelle les garçons réussissaient mieux en mathématiques que les filles (Fennema et Sherman, 1976). Au début des années 2000, certains chercheurs ont vérifié si les résultats obtenus par Fennema et Sherman (1976) à l'aide du MAS étaient toujours d'actualité. Ils sont toutefois arrivés à des conclusions contraires, ce qui rappelle que la notion de stéréotypie peut varier considérablement en fonction des époques et de la culture.

Cependant, en nous penchant sur les outils de collecte de données, notamment sur le MAS utilisé dans ces études, nous avons remarqué, tout comme Plante (2009), que seul le stéréotype de genre soutenant que les mathématiques sont considérées comme un domaine typiquement masculin est étudié. En effet, Fennema et Sherman (1976) n'ont pas examiné la présence possible de la croyance inverse à l'effet que les femmes seraient plus prédisposées pour les mathématiques. Pour pallier ce biais méthodologique et avoir ainsi un



---

meilleur portrait de l'adhésion des filles aux stéréotypes de genre en mathématiques, Leder et Forgasz (2002) ont développé et validé un instrument de mesure en se fondant sur le MAS de Fennema et Sherman (1976), mais comportant trois sous-échelles distinctes : 1) les mathématiques comme un domaine masculin; 2) les mathématiques comme un domaine féminin et 3) les mathématiques comme un domaine neutre. Leurs résultats indiquent que les filles suisses, australiennes et étatsuniennes du secondaire adhèrent fortement à l'idée que les garçons et les filles possèdent des capacités similaires en mathématiques, menant ces chercheurs à conclure que la plupart des filles n'entretiennent plus de stéréotypes de genre en mathématiques. De plus, une tendance contraire au stéréotype a émergé au cours des dernières années voulant que les filles se disent maintenant en accord avec l'idée selon laquelle elles sont plus compétentes que les garçons en mathématiques (Martinot et Désert, 2007; Rowley et al., 2007). Les filles adhéreraient moins qu'auparavant aux stéréotypes les défavorisant en mathématiques comparativement aux garçons (Blanton, Christie et Dye, 2002; Chatard et al., 2007; Leder et Forgasz, 2002; Schmader et al., 2004). Toutefois, la question reste loin d'être clairement tranchée, car certaines filles croient toujours au stéréotype qui fait état de leur compétence plus faible que celle des garçons en mathématiques (Bergeron, Block et Echtenkamp, 2006; Cadinu, Maass, Lombardo et Frigerio, 2006; Good, Aronson et Harder, 2008; Nosek, Banaji et Greenwald, 2002). Parallèlement, malgré une présence plus marquée des femmes en sciences, les stéréotypes à leur égard perdurent encore ces dernières années dans ce domaine (MESI, 2016). On considère encore que le travail scientifique convient mieux aux garçons qu'aux filles. En

présence d'un tel stéréotype négatif à l'école, les filles perdraient confiance en leurs capacités au cours du cursus scolaire et viendraient à choisir d'autres domaines d'emplois qui ne sont pas en lien avec les sciences. Outre l'école, les médias et la famille contribueraient à la perpétuation de ce stéréotype (MESI, 2016).

Sur le plan des recherches effectuées sur la question des stéréotypes de genre en langues, nous remarquons que les filles et les garçons entretiennent l'idée que les filles sont plus prédisposées à réussir en langues que les garçons (Eccles et Wigfield, 2002; Guimond et Roussel, 2002; Halpern et al., 2007; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles et Wigfield, 2002). D'ailleurs, les filles et les garçons attribuent un caractère féminin à l'apprentissage des langues, ce qui les amène à penser que les garçons sont plus désavantagés que les filles dans ce domaine (Chatard et al., 2007; Guimond et Roussel, 2001; Kiefer et Sekaquaptewa, 2007; Plante, Théorêt et Favreau, 2009a; Rowley Kurtz-Costes, Mistry et Feagans, 2007).

En conclusion, sur le plan scolaire, certains stéréotypes de genre persistent et véhiculent encore aujourd'hui l'idée que les garçons présentent de meilleures capacités que les filles en mathématiques et en sciences (Guimond et Roussel, 2001; Halpern et al., 2007; MESI, 2016; Schmader et al., 2004; Steele, 2003), alors que les filles réussissent davantage que les garçons en langues (Guimond et Roussel, 2001; Rowley et al., 2007). Mentionnons tout de même que les stéréotypes favorisant les garçons en mathématiques tendent à s'atténuer ou même à s'inverser (Chatard et al., 2007; Plante et al., 2010). De plus, l'adhésion aux stéréotypes de genre influence négativement le sentiment de compétence des

---

élèves et la valeur qu'ils attribuent aux apprentissages (Bonnot et Croizet, 2007; Plante, Théorêt et Favreau, 2009b). D'ailleurs, les stéréotypes de genre en mathématiques, en sciences et en langues sont susceptibles d'avoir des effets néfastes sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves québécois (MESI, 2016; Plante, Théorêt et Favreau, 2010). En effet, les stéréotypes de genre en mathématiques ont un effet négatif sur le rendement des filles à des tâches cognitives liées à cette matière (Nguyen et Ryan, 2008) et permettent de prédire des perceptions de compétence moins élevée ainsi qu'un plus faible intérêt des filles dans ce domaine (Kiefer et Sekaquaptewa, 2007; Nosek, Banaji et Greenwald, 2002; Schmader et al., 2004). Selon nous, il en irait de même pour l'adhésion des garçons au stéréotype de genre voulant qu'ils soient moins prédisposés que les filles à l'apprentissage des langues. En effet, les garçons éprouvant un faible sentiment de compétence pour l'apprentissage des langues en raison des perceptions stéréotypées qu'ils entretiennent viendrait influencer négativement leur réussite dans ce domaine.

Les dernières études recensées ont porté sur les stéréotypes de genre chez les élèves. Puisque le personnel enseignant a été identifié précédemment comme un acteur important dans la transmission des stéréotypes de genre, nous avons jugé pertinent de nous intéresser à ces stéréotypes chez le personnel enseignant.

---

## 5. STÉRÉOTYPES DE GENRE CHEZ LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Comme nous l'avons mentionné dans la section précédente, bon nombre d'auteurs se sont penchés sur les effets des stéréotypes de genre entretenus par les élèves. Cependant, les questions de genre et de stéréotypes de genre chez le personnel enseignant demeurent peu investiguées ces dernières années (Asbrock, Retelsdorf et Schwartz, 2015). Avant même leur entrée à l'école, les enfants qui fréquentent des services de garde éducatifs où le personnel adopte des pratiques de catégorisation sur la base du sexe de l'enfant, sont susceptibles d'intérioriser davantage la question des stéréotypes de genre plutôt que de s'en dissocier (MESI, 2016). Lorsqu'il est question du contexte scolaire, quelques auteurs mentionnent que le personnel enseignant peut être influencé par ses valeurs personnelles et ses préjugés culturels (Davis et Rimm, 2004; Erbas, Turan, Aslan et Dunlap, 2010) et opter pour des comportements stéréotypés auprès des élèves de couleur (Harrison, 2011; Riley et Ungerleider, 2012; Van Ewijk, 2011), en difficulté d'apprentissage (Bianco et Leech, 2010) ou issus d'un milieu socioéconomique défavorisé (McBee, 2006). La psychologie sociale s'est tout de même intéressée très tôt aux influences des interactions entre le personnel enseignant et les élèves. Dans les années 60, les travaux menés sur l'effet pygmalion, même s'ils ont été par la suite discutés (Gilly, 1980), mettent en lumière le concept des prophéties autoréalisatrices (Brophy, 1985; Good et Brophy, 1973). Celles-ci expliquent dans quelle mesure les élèves sont sensibles aux phénomènes psychosociaux qui subsistent en classe, notamment lorsqu'il est question des attentes du personnel enseignant à leur égard (Georgiou, 2008; Sarra, 2011). Toutefois, ces attentes sont des prédictions faites par le

---

personnel enseignant en s'appuyant sur des informations obtenues avant une observation approfondie des capacités réelles des élèves. Certains auteurs ont montré que le personnel enseignant a recours à des indicateurs objectifs comme les résultats scolaires ou les performances antérieures, mais aussi à des indicateurs subjectifs comme le sexe, la classe sociale et l'ethnie dans l'établissement de leurs prédictions. Ainsi, des attentes élevées de réussite de la part du personnel enseignant se transposent généralement positivement sur les résultats scolaires des élèves. À l'opposé, le personnel enseignant qui croit d'emblée que les élèves issus de milieux défavorisés réussissent moins bien risque de perpétuer cet état de manière plus ou moins consciente en n'apportant pas de soutien auprès de ces élèves (Sarra, 2011).

Des études révèlent que le personnel enseignant considère les filles comme étant plus susceptibles de faire des efforts et de s'engager en classe comparativement aux garçons (Burusic, Babarovic et Seric, 2012; Clark et al., 2008). Par ailleurs, le personnel enseignant perçoit les garçons comme étant davantage désengagés sur le plan scolaire (Auwärter et Aruguete, 2008; Legewie et DiPrete, 2012) et plus susceptibles de manifester des comportements inappropriés en classe comparativement aux filles (Clark et al., 2008). D'ailleurs, même les filles douées reçoivent un traitement plus négatif de la part du personnel enseignant en étant moins encouragées à suivre des cours de mathématiques avancées comparativement aux garçons, ce qui tend à favoriser les garçons dans cette discipline stéréotypée masculine (Bianco, Harris, Garrison-Wade et Leech, 2011).

Considérant que la lecture est un domaine qui relève du stéréotype féminin, Asbrock et al. (2015) ont montré que le personnel enseignant qui obtient des scores élevés à l'égard des stéréotypes de genre affecte négativement le concept de soi en lecture de certains garçons de 6<sup>e</sup> année du primaire, ce qui risque d'avoir des impacts négatifs futurs en lecture chez les garçons du secondaire. Concernant les filles, aucun effet n'a été observé (Asbrock et al., 2015), ce qui indique qu'elles tendraient à être favorisées par les stéréotypes de genre du personnel enseignant sur le plan de la lecture. Ainsi, il est possible de poser l'hypothèse que la présence de stéréotypes de genre chez le personnel enseignant explique en partie les différences observées entre les garçons et les filles concernant le concept de soi en lecture.

D'autres études montrent que le personnel enseignant continue d'entretenir des stéréotypes de genre qui risquent d'avoir des conséquences négatives sur les élèves (Duru-Bellat, 2016), notamment lorsque les garçons sont identifiés comme étant plus actifs et agressifs que les filles, qui elles, sont reconnues comme étant d'emblée plus coopératives et agréables (Francis, 2000). De plus, le personnel enseignant attribue la réussite scolaire des filles à leur effort, alors que pour les garçons, c'est à leur « habileté naturelle » (Quenzel et Hurrelman, 2013). Par ailleurs, le personnel enseignant est plus susceptible de tolérer les premiers symptômes de dépression chez les filles étant donné qu'il considère qu'elles y sont *naturellement* plus disposées (Rice, Merves et Srsic, 2008). Les filles identifiées comme ayant un trouble affectif et de comportement sont jugées comme étant plus problématiques que les garçons aux prises avec le même trouble (Rice et al., 2008), ce qui

---

soulève l'hypothèse de l'influence des stéréotypes de genre sur les perceptions du personnel enseignant à l'égard de la santé mentale des filles et des garçons.

En somme, les stéréotypes prennent place dans les relations entre le personnel enseignant et les élèves. Voyons maintenant comment s'établit plus exactement cette relation sur les plans affectif, cognitif et social.

## 6. RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVE

Dans cette section, il sera d'abord question des bases théoriques de la REE sur les plans affectif, cognitif et social. Par la suite, nous présenterons les différents facteurs influençant la REE. Enfin, nous aborderons la REE au secondaire au regard des garçons.

### 6.1 Aspect affectif de la relation enseignant-élève

Nous aborderons l'aspect affectif de la REE à la lumière de la théorie de l'attachement (Bowlby, 1969). Contrairement à Freud, qui soutenait que l'enfant s'attache à sa mère parce qu'elle prend soin de le nourrir, Bowlby (1969) relie l'attachement au besoin de contacts sociaux. Le développement émotionnel et social d'un enfant passe avant tout par la création d'une relation d'attachement avec au moins un adulte de son entourage. Cet adulte doit donc être en mesure de répondre adéquatement aux différents signaux de l'enfant,

notamment en prenant soin de lui et en répondant à ses besoins de manière cohérente et continue (Bowlby, 1969). La relation d'attachement se développe le plus souvent avec la mère à partir des échanges initiés avec son enfant. À son tour, l'enfant tente d'établir une relation avec sa mère en manifestant des comportements innés (des cris, des pleurs, des sourires, etc.). Les réponses de la mère aux comportements de l'enfant influenceront le devenir de la relation ainsi que la qualité de l'attachement. La relation est décrite comme étant sécurisante dans le cas où l'enfant développe un modèle interne lui permettant d'anticiper positivement les interactions futures. Ainsi, un enfant qui perçoit la figure d'attachement comme disponible et constante dans la réponse à ses besoins sera davantage enclin à explorer son environnement. Par opposition, un enfant qui développe un attachement insécurisant compte tenu d'une figure d'attachement absente ou inadéquate risque de percevoir l'environnement comme dangereux (Bowlby, 1969).

Nous retenons donc que l'enfant, qui a développé une relation sécurisante avec une figure d'attachement, se sent en confiance pour explorer son environnement, ce qui facilite par le fait même ses apprentissages (Ainsworth, 1989; Baumeister et Leary, 1995). Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes intéressé aux élèves du secondaire et à la continuité du modèle interne d'attachement jusqu'à l'adolescence. Au sujet de ce modèle, Bowlby (1969) soutient qu'il varie peu contrairement à la figure d'attachement qui, elle, change pour le conjoint ou la conjointe ou encore des amis proches. La continuité du modèle d'attachement à l'adolescence ou à l'âge adulte peut être rompue par des facteurs environnementaux perturbants vécus lors des étapes développementales de l'adolescence ou



de l'âge adulte (Bowlby, 1982). D'ailleurs, la continuité du modèle d'attachement demeure plus stable à l'adolescence et au début de l'âge adulte (Allen, McElhaney, Kuperminc et Jodl, 2004; Sampson, 2005) : c'est ce qu'ont observé Hamilton (2000) et Waters, Hamilton et Weinfield (2000) pour un peu plus de 70 % des jeunes évalués, qui ont maintenu un type d'attachement confiant au cours des vingt premières années de leur vie. Le maintien de ce type d'attachement s'explique principalement par les relations multiples et significatives qu'ils ont vécues. Néanmoins, la discontinuité du modèle d'attachement est possible à l'adolescence dans le cas de dépressions, de consommation de psychotropes, de violence physique ou sexuelle, de pauvreté ou de relations familiales conflictuelles (Allen et al., 2004; Sampson, 2005). Dans ces conditions, le modèle d'attachement confiant des jeunes a tendance à passer à celui d'attachement anxieux dans près de 90 % des cas et à rester stable pour près de 60 % des cas à l'âge adulte (Lewis, Feiring et Rosenthal, 2000). L'augmentation de la proportion d'attachement anxieux des adolescents peut s'expliquer par la montée du nombre de divorces ou de séparations des parents (Allen et al., 2004).

D'autres recherches sur la REE s'appuyant sur les fondements de la théorie de l'attachement soulignent qu'un sentiment similaire de confiance et de sécurité s'installe entre le personnel enseignant et l'élève (Pianta, 1999; Roorda et al., 2011; Saft et Pianta, 2001). D'ailleurs, une bonne relation entre le personnel enseignant et son élève peut compenser une relation insécurisante avec le parent (Birch et Ladd, 1997; Pianta, 1997). La relation parent-enfant et la REE influencent l'enfant sur le plan du développement global,

sur le devenir scolaire et l'adaptation sociale ainsi que sur les relations ultérieures entretenues par l'enfant à l'égard de ses pairs (Pianta, 1997). La théorie de l'attachement prédit des résultats contraires pour les enfants qui n'ont pas développé une relation sécurisante. Ainsi, lorsque les interactions avec les autres se définissent par la colère, la peur, la méfiance et la déception, il y a absence du sentiment de sécurité permettant à l'enfant de s'engager (Bowlby, 1969). Les enfants sont ainsi moins portés à faire confiance aux autres, ce qui conduit à de moins bonnes relations dans le futur (Birch et Ladd, 1997). À l'école, les élèves n'ayant pas une REE positive sont moins portés à s'engager dans les activités d'apprentissage. Alors, une moins bonne qualité des relations réduit les interactions entre le personnel enseignant et les élèves, ce qui est associé au désengagement et à un moins bon rendement scolaire pour les élèves (Hamre et Pianta, 2005).

De manière générale, les élèves sont porteurs d'attitudes et de comportements ayant une influence sur la relation entretenue avec le personnel enseignant (Davis, 2003). Au secondaire, les élèves expriment de plus en plus le besoin d'établir des relations positives et gratifiantes avec les pairs et les adultes non parentaux, comme le personnel enseignant (Ryan et Patrick, 2001). Toutefois, la qualité de la REE est directement reliée à celle de la relation parent-enfant (Kennedy et Kennedy, 2004). En fait, les expériences relationnelles négatives vécues par l'enfant et son parent risquent de se transposer avec les adultes de son entourage, notamment en se montrant méfiant dans ses relations avec le personnel enseignant. Cette méfiance envers les adultes a tendance à se perpétuer dans le temps et à se maintenir au-delà du primaire et ainsi affecter négativement la REE au secondaire (Davis, 2003).

Parallèlement, les enfants ayant un attachement sécurisant avec leur mère sont davantage portés à établir des relations étroites et de soutien avec le personnel enseignant de première année du primaire, contribuant positivement par le fait même à leur compétence scolaire ainsi qu'à des relations positives avec les pairs (Verschueren, Doumen et Buyse, 2012). Ainsi, la REE ne dépend pas seulement des habiletés interpersonnelles de l'enfant, mais aussi du personnel enseignant et des interactions quotidiennes vécues avec les élèves. Autrement dit, bien que la perspective de l'attachement tende à expliquer la REE, d'autres facteurs interagissent dans ce type de relation tout au long du développement de l'enfant (Sabol et Pianta, 2012).

À la suite de ces propos sur l'aspect affectif de la REE, nous envisagerons donc cette dernière sur le plan cognitif.

## **6.2 Aspect cognitif de la relation enseignant-élève**

Au regard de la documentation scientifique, l'aspect affectif de la REE a été largement abordé dans les études pour expliquer l'établissement d'une relation positive entre l'enseignant et les élèves (Pianta, 1999; Saft et Pianta, 2001). À notre connaissance, peu de recherches ont été effectuées pour décrire la REE sur le plan cognitif. Notre volonté de mettre en exergue la dimension cognitive s'explique principalement par les limites que présente la théorie de l'attachement pour décrire la REE au secondaire. À ce sujet, comme

le soulignent Venet, Schmidt, Paradis et Ducreux (2009), bien que la relation parent-enfant soit analogue à la REE, il reste qu'elle n'est pas identique. En effet, la REE demeure plus temporaire au secondaire étant donné que le personnel enseignant entretient une relation avec un plus grand nombre d'élèves comparativement aux parents. Qui plus est, le personnel enseignant du secondaire, contrairement à celui du primaire, est spécialiste d'une discipline ou d'un domaine de connaissances (français, mathématiques, sciences, etc.) et fréquente ainsi différents groupes d'élèves au cours d'une même journée, réduisant ainsi considérablement le temps qu'il peut accorder à chaque élève, ce qui serait un des facteurs importants à tenir compte dans l'établissement d'une REE (Venet et al., 2009).

À la lumière des derniers éléments abordés concernant les limites de la théorie de l'attachement pour conceptualiser la REE au secondaire, l'aspect cognitif est donc de mise pour mieux comprendre la création de ce genre de relation au secondaire. Dans la prochaine section, nous présenterons donc la médiation didactique et la théorie de l'autodétermination afin d'appréhender le versant cognitif de la REE.

### *6.2.1 Médiation didactique*

Numa-Bocage (2007) propose d'envisager la médiation didactique comme un concept permettant de comprendre les processus en jeu dans les interactions scolaires d'enseignement-apprentissage. Cette compréhension permet à l'enseignant d'ajuster son action de médiation au plus près niveau de conceptualisation atteint par chaque élève.

---

S'appuyant sur les travaux de Piaget et de Vergnaud, Numa-Bocage (2007) précise que l'action de médiation didactique est la confrontation des schèmes d'enseignement du personnel enseignant avec les schèmes d'action de l'élève en vue de créer des conflits cognitifs chez l'élève de manière à développer de nouvelles coordinations de ces schèmes initiaux, contribuant ainsi à l'acquisition d'un apprentissage. Les différences qu'observe l'élève entre ses conceptions, ses hypothèses et ses observations se traduisent par un état de déséquilibre appelé conflit cognitif. Ainsi, afin de le surmonter, l'élève doit être en mesure de rectifier ou de revoir ses conceptions et ses représentations de la situation afin d'être en mesure d'accepter une nouvelle connaissance et d'arriver, comme le nomme Piaget, à une accommodation des schèmes initiaux par l'intégration de coordinations nouvelles (Numa-Bocage, 2007). Les schèmes constituent donc une organisation active de l'expérience vécue (Piaget, 1966). Le schème est une structure ou une organisation des actions qui se transforment ou se généralisent lors de la répétition de cette action en des circonstances semblables ou analogues. D'ailleurs, la coordination des schèmes s'effectue lorsque toute connaissance nouvelle s'intègre dans des connaissances antérieures, constituant par le fait même l'intégration d'un apprentissage chez un sujet. La figure 1 illustre une représentation de la médiation didactique telle que décrite précédemment.

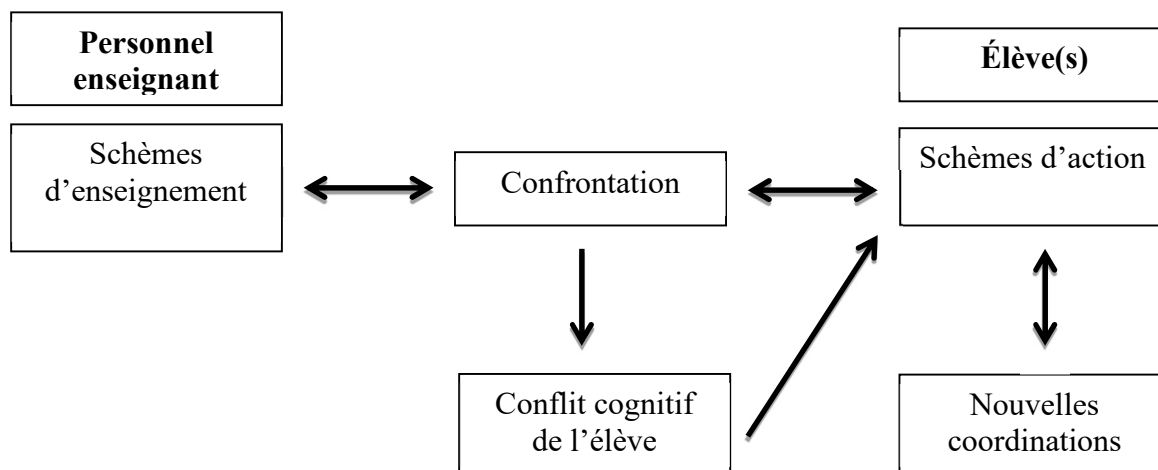


Figure 1. Médiation didactique (Numa-Bocage, 2007)

En d'autres mots, le rôle du personnel enseignant est d'offrir aux élèves des occasions pour exercer des schèmes existants et de développer du même coup de nouveaux schèmes dans des situations de résolution de problèmes, par exemple. Ainsi, le personnel enseignant demeure actif dans le processus de médiation didactique en apportant une aide aux élèves quant à l'identification du but à atteindre, à la catégorisation et à la sélection de l'information, au réglage de la conduite ainsi qu'au raisonnement. Ainsi, le personnel enseignant qui agit comme médiateur adapte ses stratégies au regard de l'évaluation qu'il fait de la situation d'apprentissage en fonction des réponses émises par les élèves.

L'enseignant médiateur accompagne les élèves dans leurs réflexions en posant des questions susceptibles de discerner les éléments pertinents dans le développement des connaissances. Cette médiation didactique s'effectue donc dans l'action, dans un dialogue initié par le personnel enseignant auprès de l'élève tout au long de la situation

d'apprentissage. Ce lieu de dialogue entre le personnel enseignant et l'élève est analogue au type de questionnement décrit par Piaget pour faire état de sa méthode de conversation libre avec l'enfant, « conversation dirigée par les problèmes posés, mais s'obligeant à suivre lors de chaque réponse, les détours de la construction spontanée du sujet » (Bideaud, 1991, p. 5). Contrairement à l'enseignant médiateur, l'enseignant tuteur, quant à lui, prévoit des éléments d'adaptation avant la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage, ce qui l'oblige à prévoir en quelque sorte les réactions possibles des élèves au regard des contenus abordés en classe. Autrement dit, l'enseignant tuteur s'engage dans une démarche de questionnement préétablie, une routine d'enseignement qu'il décide d'utiliser pour favoriser la construction des apprentissages chez les élèves. En somme, la médiation didactique permet de voir l'aspect cognitif qui se dégage de la REE, c'est-à-dire de considérer cette dernière dans la perspective du développement des connaissances ou de l'apprentissage chez les élèves.

Plusieurs auteurs se sont déjà penchés sur l'aspect cognitif de l'apprentissage en faisant des liens plus ou moins explicites avec le concept de la REE. Le développement cognitif et langagier de l'enfant est tributaire des dispositions prises par les adultes pour faciliter l'expression des compétences du jeune et l'encourager dans le développement de compétences encore plus complexes (Davis et Miyake, 2004; Skibbe, Behnke et Justice, 2004). D'ailleurs, l'acquisition des habiletés scolaires des enfants passe par le

développement des compétences métacognitives (Veenman, Kok et Blöte, 2005; Williams, Blythe et White, 2002).

En ce qui concerne les adolescents, ils apprennent mieux lorsque le personnel enseignant a des attentes scolaires élevées et fournit du même coup un soutien adéquat aux élèves afin d'assurer l'atteinte de leurs objectifs (National Research Council, 2004; Weinstein, Tomlinson-Clarke et Curran, 2004). Le personnel enseignant dit efficace parvient à activer les connaissances antérieures des élèves (Bransford, Brown et Cocking, 2000) et les guide à travers le modelage tout en offrant de nombreux exemples et diverses occasions pour s'exercer, tantôt de manière supervisée, tantôt de manière indépendante (Marzano, Pickering et Pollock, 2002). De plus, les élèves apprennent mieux lorsque les nouveaux apprentissages sont liés à leurs connaissances antérieures et à des exemples concrets (Marzano, 2004) et sont présentés de différentes façons (Hooper et Rieber, 1995). Les enseignants efficaces cherchent également à piquer la curiosité des élèves en puisant des problèmes non résolus dans des contextes authentiques (Davidson et Sternberg, 2003), ce qui permet aux jeunes l'application de connaissances acquises au monde réel et à de nouveaux contextes (Bransford et al., 2000), le développement de compétences cognitives supérieures (Marzano et al., 2002 ; Wenglinsky, 2002) de même que l'élaboration des processus métacognitifs découlant des apprentissages (Bransford et al., 2000). Pour ce faire, les enseignants doivent posséder à la fois une connaissance approfondie du contenu pédagogique et avoir une certaine souplesse dans leur présentation et l'utilisation de ces connaissances (Bransford et al., 2000).



Des rétroactions de qualité peuvent aussi favoriser l'apprentissage en amenant les élèves à atteindre de nouveaux objectifs d'apprentissage ou à développer une compréhension plus approfondie d'une réalité (Pianta, Hamre, Hayes et Mintz, 2011). En fait, les rétroactions sont dites de qualité dans la mesure où elles sont immédiates, ont un but correctif pour les élèves (Marzano et al, 2002), contribuent à contrôler leur frustration (Pianta et al., 2011), permettent l'effort (Good et Brophy, 2008), et favorisent l'apprentissage et le développement des habiletés de pensée des élèves (Pianta et al., 2011).

#### *6.2.2 Théorie de l'autodétermination*

Selon la théorie de l'autodétermination, la motivation est considérée comme un centre de la régulation biologique, cognitive et sociale des individus. Elle se présente comme une source d'énergie, une direction ou encore la persévérance dont les individus font preuve dans leurs actions ainsi que dans leurs intentions (Ryan et Deci, 2000). Cette théorie distingue deux types de motivation selon qu'elle est « imposée » ou non : la motivation intrinsèque, qui est conduite par l'intérêt et le plaisir que l'individu retire de l'action, sans attente de récompense extérieure, et la motivation extrinsèque, qui est provoquée par une circonstance extérieure à l'individu telle qu'une punition, une récompense ou encore une pression sociale. À cela s'ajoute un troisième état, l'amotivation, où l'individu est incapable de percevoir un lien entre ce qu'il manifeste comme comportement et ce qu'il obtient par la suite (Ryan et Deci, 2000).

---

Trois besoins psychologiques sont à la base de la motivation humaine, soit le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'appartenance sociale (Ryan et Deci, 2000). Lorsque la satisfaction de ces trois besoins est présente, cela devrait généralement mener à une sensation de bien-être chez l'individu et par le fait même, accroître sa motivation (Ryan et Deci, 2000; Ryan, Stiller et Lynch, 1994). Selon certaines études, plus le soutien à l'autonomie de la part du personnel enseignant est présent, plus les élèves auront tendance à se sentir motivés sur le plan scolaire (Fortier, Vallerand, Brière et Provencher, 1995; Grolnick, Ryan et Deci, 1991). Par ailleurs, l'engagement des élèves conduit à un plus grand apprentissage et à de meilleurs résultats scolaires (Appleton, Christenson et Furlong, 2008; Pianta, 1999).

En ce qui concerne le sentiment d'appartenance, il a un impact sur les résultats scolaires des élèves. En effet, ceux qui perçoivent leur relation avec le personnel enseignant comme étant étroite et de soutien ont tendance à faire davantage appel à lui lorsqu'ils ont besoin d'aide, et donc à mieux réussir (Marchand et Skinner, 2007). De plus, les élèves qui se sentent en sécurité à l'école sont plus engagés en classe (Furrer et Skinner, 2003). La présence d'un sentiment d'appartenance chez les élèves permet aussi de contrer l'échec scolaire et les effets du stress ainsi que de favoriser la réussite et l'adaptation scolaires (Furrer et Skinner, 2003; Pianta, 1999). Ainsi, selon Deci et Ryan (2009), les élèves qui ont développé un sentiment d'appartenance à l'école sont plus susceptibles d'agir selon les normes de conduite établies, de fournir plus d'efforts et d'être plus engagés.

Le personnel enseignant développe des relations avec les élèves en tenant compte d'un certain nombre de facteurs ayant trait à leurs habiletés, à leurs comportements en classe et à leurs pairs (Davis, 2003; Muller, Katz et Dance, 1999), en plus de s'attarder à leur motivation et à leur chance de réussir (Perry et Weinstein, 1998; Sweet, Guthrie et Ng, 1998). Au regard de certaines études, les attitudes du personnel enseignant, soit le respect (Brewster et Bowen, 2004; Ryan et Patrick, 2001), la proximité (Allen et al., 2007; Roorda et al., 2011) et l'équité (Knesting et Waldron, 2006; Sava, 2002) créent un effet positif sur les élèves en développant chez eux un sentiment de confiance sur le plan affectif et une plus grande motivation intrinsèque sur le plan cognitif. De manière générale, les élèves apprécient certaines caractéristiques du personnel enseignant, notamment lorsqu'il se montre humain (Berstein-Yamashiro, 2004; Urdan et Schoenfelder, 2006), se préoccupe d'eux (Urdan et Schoenfelder, 2006), les encourage (Berstein-Yamashiro, 2004; Cassidy et Bates, 2005; Knesting et Waldron, 2006) et les écoute (Knesting et Waldron, 2006). De surcroît, les élèves sont reconnaissants dans le cas où le personnel enseignant démontre de l'intérêt à leur égard (Berstein-Yamashiro, 2004), s'investit dans leur relation auprès d'eux et fait preuve d'engagement (Cassidy et Bates, 2005). En somme, la REE est jugée importante par les élèves de la maternelle à la fin du primaire et est inhérente à leur bon fonctionnement social et scolaire (Hamre et Pianta, 2001).

Certains aspects de la théorie de l'autodétermination viennent expliquer en partie ce qu'est une REE de qualité. En fait, comme il a été soulevé, les élèves qui ont développé un

sentiment d'appartenance à l'école ou à la classe sont plus susceptibles de demander de l'aide en cas de besoin et d'agir selon les normes de conduite établies, ce qui contribue à multiplier les interactions positives entre les élèves et le personnel enseignant, et donc à renforcer la REE.

### **6.3 Aspect social de la relation enseignant-élève**

Comme nous avons pu le voir jusqu'à maintenant, les chercheurs se sont intéressés au cours des dernières décennies à rendre intelligible la REE sur le plan affectif. C'est d'ailleurs ce que plusieurs recherches ont montré en présentant la relation d'attachement que l'enfant développe avec sa mère ou avec un parent significatif comme étant garante en quelque sorte de la qualité de la relation qui sera développée par l'enfant ultérieurement avec le personnel enseignant. Qui plus est, comme il nous a été donné de constater précédemment, l'aspect cognitif de la REE a suscité moins d'intérêt auprès de la communauté scientifique au cours des dernières décennies. Nous assistons toutefois à un intérêt de plus en plus marqué pour l'aspect cognitif de la REE, intérêt dans lequel s'inscrit également notre thèse. Rappelons très brièvement que la médiation didactique et la théorie de l'autodétermination nous permettent de mieux appréhender la qualité de la REE. En nous efforçant ainsi de brosser le portrait de la REE, nous avons constaté que l'aspect social servait en quelque sorte de réceptacle aux aspects affectif et cognitif. Notre motivation à faire intervenir le *social* pour mieux saisir la question des relations qui subsistent entre le personnel enseignant et les élèves provient de cette prémisse que tout comportement opératoire qu'on désire apprendre

---

ou faire apprendre prend place dans un comportement social général relatif à une conception de l'homme dans la société (Postic, 2001). En effet, comme l'évoque Durkheim (2014), la REE s'inscrit dans une dynamique de rapports sociaux qui subsistent entre le personnel enseignant et les élèves pour répondre à des objectifs éducatifs, et ce, tout en tenant compte de la structure institutionnelle donnée. En classe, nous pouvons difficilement faire fi du contexte social dans lequel la REE s'établit et qui s'opère notamment à travers l'héritage culturel, la mise en œuvre de méthodes de travail, de pensée et d'action fondées sur les mœurs ainsi que sur le contexte politique. Ces exemples sont susceptibles d'influencer consciemment ou non l'école et ses acteurs, et donc de teinter les rapports entre le personnel enseignant et les élèves. Or, vouloir mettre au jour l'aspect social de la REE ne demeure pas une entreprise aisée parce que la sociologie de l'éducation, bien que subissant actuellement des développements importants, est apparue marginale ces dernières années, particulièrement en contexte québécois (Doray, Groleau et Lessard, 2017) et plus encore lorsqu'il est question de la REE. C'est d'ailleurs pourquoi nous recourrons à certaines reprises à une documentation moins récente pour envisager les aspects sociaux de la REE.

Dans les prochaines sections, nous tâcherons de montrer comment la perspective sociale de Durkheim appréhende la relation enseignant-élève, en plus de mettre en lumière les aspects sociaux de l'école.

---

### 6.3.1 *Relation enseignant-élève selon Durkheim*

Tout système scolaire porte la marque de la société qui l'a produit, et il est organisé selon la conception de la vie sociale, des rouages de la vie économique et des rapports sociaux qui animent cette société. D'ailleurs, c'est dans les rapports sociaux présents dans l'acte éducatif que le personnel enseignant et les élèves se découvrent et évoluent. Il en découle des jeux de force ou de pouvoir où la REE se rapproche, se situe ou s'éloigne. Le conflit y est présent où des crises sont susceptibles de surgir, parfois contenues, parfois occultées. C'est ce que Durkheim, un des fondateurs de la sociologie moderne, fait valoir dès le tournant du 20<sup>e</sup> siècle. Selon ses dires, le système de l'éducation n'est pas pensé dans une perspective d'épanouissement de l'individu, mais plutôt comme un moyen, pour une société, de l'intégrer dans ses structures. Les finalités éducatives sont alors régies par la société qui veut reproduire un contexte social donné avec la jeune génération.

En d'autres mots, Durkheim (2014) considère que l'éducation se calque sur la division des classes sociales et les luttes de pouvoir, ce qui influence la dynamique même de la REE. La figure 2 nous montre comment s'organise cette relation sous le couvert de la pensée durkheimienne.

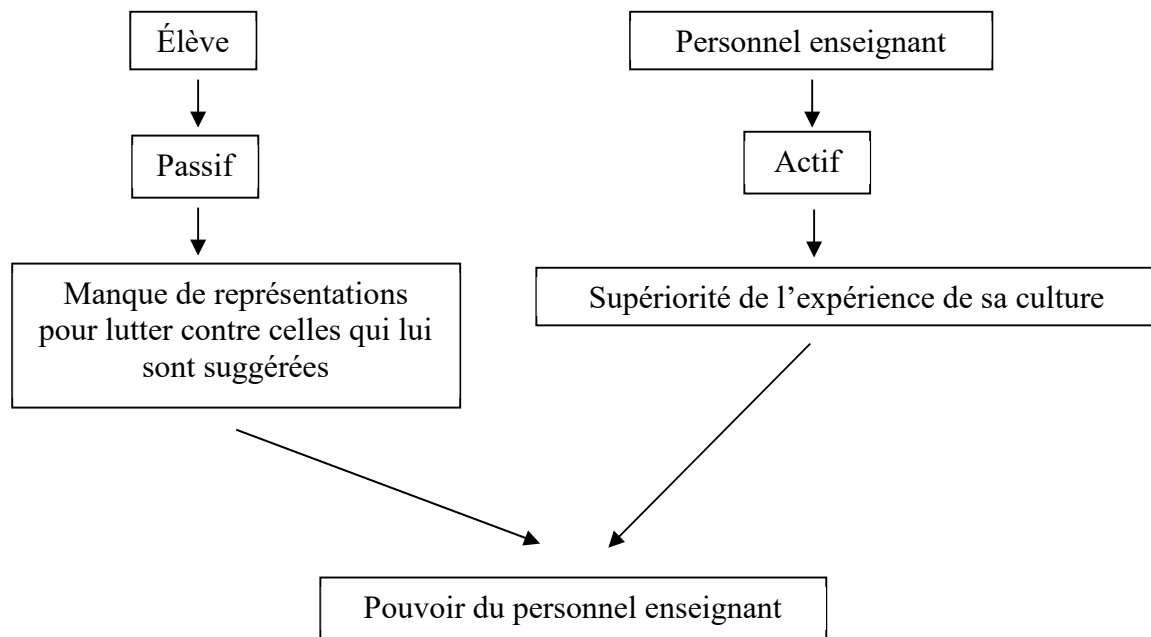


Figure 2. Modèle adapté de la relation enseignant-élève selon Durkheim (2014)

Dans ce modèle, l'élève a un rôle passif puisqu'il n'a pas suffisamment de représentations, c'est-à-dire de connaissances et d'expériences pour rivaliser avec celles du personnel enseignant. Il se voit contraint à accepter et à croire juste l'enseignement qui lui est prodigué. En d'autres mots, l'élève n'est pas toujours en mesure de remettre en question les idées ou les connaissances qui lui sont transmises. Quant au personnel enseignant, c'est la supériorité de l'expérience de sa culture qui le place dans un rôle actif. Détenant le savoir à dispenser et connaissant les rouages du système d'éducation, ceci donne une forme de pouvoir au personnel enseignant qu'il exerce dans ses relations avec l'élève. Bien que dans ce modèle, la passivité de l'élève semble immuable, Durkheim (2014) souligne qu'elle ne l'est pas : les apprentissages que fera l'élève de même que ses expériences qui se

développeront au fil du temps lui permettront de défier l'expérience du personnel enseignant. Cette défiance est en quelque sorte une tentative pour fragiliser ou pour revendiquer le pouvoir.

Dans ce qui suit, nous verrons que le modèle de Durkheim (2014) trouve écho dans le discours d'autres sociologues de l'éducation.

### 6.3.2 *Aspects sociaux de l'école*

Le précédent modèle durkheimien, où une lutte de pouvoir ou de classes s'exerce dans la REE, est également partagé par d'autres auteurs (Postic, 2001; Rayou, 1998). Ces derniers ajoutent que le personnel enseignant demeure un agent de reproduction sociale censé préserver l'ordre établi. Cet ordre est gardé grâce aux connaissances détenues et transmises par le personnel aux élèves ainsi qu'au maintien et à la reproduction des rapports hiérarchisés qui s'établissent à l'école (Rayou, 1998). Ainsi, plusieurs aspects sociaux viennent influencer la REE : il suffit de penser aux règles établies à l'école, le programme scolaire qui y est prévu de même que l'environnement social dans lequel se déroulent les relations (Montandon, 2002). En fait, l'école, à travers les activités qu'elle préconise, s'inscrit dans un système d'attitudes, de manières de penser, d'intérêts et de valeurs qui ne sont pas socialement neutres (Rey, 1999) et qui se répercutent dans les précédents aspects sociaux que nous venons d'aborder. Outre l'école, le travail scolaire effectué par les élèves témoigne également des forces sociales qui s'exercent dans la REE. En effet, ces derniers



s'entraînent à être utiles pour la société, à être une force productrice susceptible de rejoindre le marché du travail (Qvortrup, 1995). Parallèlement, l'évaluation scolaire des élèves qu'effectue le personnel enseignant constitue une autre forme de suprématie de l'adulte sur l'élève en classe. Ce dernier évolue sur le plan scolaire dans la prérogative du personnel enseignant, qui a le rôle de le juger et de le sanctionner (Mollo, 1975). Selon Vayer et Roncin (1999), cette évaluation viendrait annihiler la REE dans le cas où l'élève ne s'attend qu'à être considéré positivement par le personnel enseignant. Sur le plan de la communication, mentionnons que les échanges sont dirigés par le personnel enseignant, qui décidera quand et de quoi parlera l'élève (Mollo, 1975). Le droit de parole n'est ainsi donné que si l'élève se conforme aux attentes du personnel enseignant (Rey, 1999). On ne considérerait donc pas suffisamment les élèves lorsqu'ils parlent, et même si ces derniers parviennent à s'exprimer, plusieurs d'entre eux estiment qu'ils ne sont pas écoutés (Imbert, 1983).

Les derniers points que nous venons de soulever révèlent une certaine forme d'asymétrie des rapports sociaux entre le personnel enseignant et leurs élèves. Cette asymétrie peut provoquer un état de crise qui invite l'élève à agir de manière négative dans la REE. Cet agir s'exprime par le biais de comportements nuisibles de la part des élèves qui chahuteront le personnel enseignant ou encore se restreindront au silence lorsqu'on leur demandera de participer (Pujade-Renaud, 2005). D'ailleurs, les élèves peuvent s'allier contre le personnel enseignant en générant des attitudes hostiles à l'égard de celui-ci afin de démontrer leur force comme groupe social. Dans ce contexte, on peut se demander si un

groupe plus restreint d'élèves pourrait contribuer à une relation plus étroite entre eux et le personnel enseignant.

En effet, au secondaire, un nombre moins élevé d'élèves à l'intérieur d'une classe ou d'une école permet au personnel enseignant d'avoir des interactions plus personnalisées avec les élèves (Crosnoe et al., 2004), ce qui favorise une plus grande préoccupation pour leur réussite. Dans un tel contexte, le personnel enseignant tend à participer davantage à la gestion de classe et à s'investir dans l'amélioration du milieu scolaire (Lee et Loeb, 2000). Cependant, le personnel enseignant soutient que l'expression d'attitudes favorables au développement d'une relation avec les élèves, notamment l'ouverture et l'authenticité, est contraire aux règles implicites de la culture de l'école (Davis, 2003). En d'autres mots, le personnel enseignant se voit amené à se distancer de manière relationnelle avec les élèves et à tendre vers des interactions limitées avec eux.

Résumons que l'école est un lieu de luttes de classes et de pouvoir entre le personnel enseignant et les élèves, ce qui a des répercussions sur la REE. À l'instar de Durkheim (2014), qui souligne que la REE est marquée par la passivité des élèves et la supériorité du personnel enseignant, certains auteurs montrent comment les élèves peuvent agir négativement pour revendiquer leur place.

À la suite de l'exposé de l'aspect affectif, cognitif et social de la REE, penchons-nous maintenant sur les facteurs, propres à l'élève et au personnel enseignant, qui viennent influencer la REE ainsi que sur leurs effets.

#### **6.4 Facteurs influençant la relation enseignant-élève**

Le niveau d'éducation des parents et l'importance que ces derniers accordent à l'école jouent un rôle dans la perception qu'a l'élève du personnel enseignant (Bowen et Bowen, 1998). De plus, les élèves aux prises notamment avec des problèmes de comportement et d'inattention perçoivent le personnel enseignant comme étant plus critique et plus punitif à leur égard (Fraser et Walberg, 2005). Ceux ayant développé des habiletés sociales ont de meilleures relations avec le personnel enseignant (Fredriksen et Rhodes, 2004). L'interprétation que se fait le personnel enseignant de ces interactions positives renvoie à la reconnaissance de la compétence sociale et intellectuelle de leurs élèves. De ce fait, les élèves qui désirent obtenir l'approbation du personnel enseignant opteraient pour des comportements d'effort et de dépassement de soi dans la réalisation des tâches scolaires (Fredriksen et Rhodes, 2004).

Le soutien offert par le personnel enseignant à l'élève s'avère une pratique souvent énoncée et pour laquelle les effets notés sont pluriels (Berstein-Yamashiro, 2004; Brewster et Bowen, 2004; Demaray et Malecki, 2002; Hudley, Daoud, Polanco, Wright-Castro et

---

Hershberg, 2003; Klem et Connell, 2004; Knesting et Waldron, 2006; Malecki et Demaray, 2003; McNeely et Falci, 2004; Reeve, Jang, Carrell, Jeon et Barch, 2004; Urdan et Schoenfelder, 2006). Malecki et Demaray (2003) ont exploré quatre différents types de soutien (informationnel, émotionnel, instrumental et évaluatif) offerts aux élèves ainsi que les effets associés à chacun d'eux. D'abord, le soutien informationnel se révèle être présent lorsque le personnel enseignant fournit de l'information à l'élève ou lui donne son avis. Quant au soutien émotionnel, il renvoie au fait pour l'élève de se sentir compris et aimé par le personnel enseignant. En ce qui concerne le soutien instrumental, il fait référence aux ressources mises à la disposition de l'élève par le personnel enseignant, soit le recours à des méthodes adaptées à ses besoins. Pour ce qui est du soutien évaluatif, il s'exprime à travers les rétroactions émises par le personnel enseignant à l'égard du comportement de l'élève. Malecki et Demaray (2003) affirment que le soutien émotionnel par le personnel enseignant est un prédicteur significatif des compétences sociales et scolaires des élèves. Cependant, les auteurs remarquent que le soutien informationnel est le plus souvent utilisé par le personnel enseignant, comme le rapportent les élèves de l'étude. D'autres recherches soulèvent l'importance du soutien à l'autonomie (Davis, 2003; Hardre et Reeve 2003; Reeve et al., 2004), c'est-à-dire aux moyens mis de l'avant pour permettre à l'élève de faire ses propres choix et de s'investir tout au long de son cheminement scolaire. À cet égard, le personnel enseignant qui facilite chez leurs élèves l'équilibre entre le besoin de structure et d'autonomie favorise chez eux une plus grande responsabilisation à l'égard de leurs apprentissages (Davis, 2003; Reeve, Bolt et Cai, 1999). Le personnel enseignant qui entretient des attentes élevées et réalistes envers ses élèves influence positivement la REE

(Antrop-Gonzalez, 2003; Knesting et Waldron, 2006; McNeely et Falci, 2004; Muller et al., 1999). Quelques chercheurs montrent que plus les attentes du personnel enseignant sont élevées, plus l'engagement de l'élève dans son apprentissage est grand (Klem et Connell, 2004; Murdoch, 1999).

Les échanges respectueux entre les élèves et le personnel enseignant sont nécessaires pour développer une relation de qualité (Murdoch, 1999; Wentzel, 1997) afin d'établir une REE positive. À ce sujet, les modes de communication entretenus entre le personnel enseignant et l'élève peuvent influencer la nature de leur relation. Wentzel (1997) s'est intéressé à l'effet de la perception du soutien reçu par le personnel enseignant sur la motivation scolaire des élèves du secondaire. Plusieurs élèves sondés ont fait mention du style de communication utilisé par le personnel enseignant. Par exemple, un personnel enseignant attentionné est décrit comme ayant des interactions de type démocratique avec ses élèves, ce qui se traduit par l'écoute et le questionnement auprès de ses élèves. L'implication active, l'ouverture à la communication, la réceptivité et la proximité déterminent en partie le devenir de la REE (Murray et Malmgren, 2005). Wubbels et Brekelmans (2005) ont mené une recension de programmes centrés sur divers aspects de la REE au secondaire, dont certains comportements non verbaux associés à une REE positive. À cet égard, parmi les comportements énoncés, l'utilisation d'un ton de voix fort, le maintien d'un contact visuel et le recours à une voix empathique et directive par le personnel

enseignant sont perçus positivement par les élèves. Néanmoins, l'utilisation d'un ton de voix faible par ce dernier laisse croire aux élèves qu'il est soumis.

Jusqu'à maintenant, nous avons abordé les facteurs d'influence propres à l'élève et au personnel enseignant quant à la REE. Dans la prochaine section, nous nous pencherons plus précisément sur la REE chez les garçons.

## **6.5 Relation enseignant-élève chez les garçons**

Quelques auteurs se sont penchés sur l'influence de variables comme le sexe et l'âge sur la REE (Fredriksen et Rhodes, 2004; Galland et Phillipot, 2005; Zimmer-Gembeck et Locke, 2007). À ce sujet, les filles développent davantage de relations de qualité comparativement aux garçons (Howes, 2000; Pianta, 1999). De plus, elles ont tendance à s'engager de manière plus positive en classe que les garçons, ce qui peut favoriser l'établissement d'une REE de meilleure qualité (Birch et Ladd, 1997), puisqu'elles sont plus sensibles aux variables sociales et relationnelles dans leurs rapports avec le personnel enseignant (Baker, 2006). Le niveau d'harmonisation entre les filles et le personnel enseignant peut mettre les filles en meilleure position en classe grâce à leurs efforts de socialisation, qui peuvent se traduire notamment par des comportements de classe appropriés (Ewing et Taylor, 2009). Quant aux garçons, ils peuvent recevoir plus d'attention dans la classe en raison de leur tendance à s'affirmer davantage, mais cette attention peut souvent prendre une forme négative, ce qui peut nuire à la REE (Kesner, 2000). Ces différences

---

quant à la socialisation des garçons et des filles peuvent expliquer en partie pourquoi les garçons vivent plus de situations conflictuelles et les filles, plus de proximité dans leur relation avec le personnel enseignant. Les garçons ont davantage tendance que les filles à entretenir des rapports plus conflictuels et distants avec le personnel enseignant (Baker, 2006; Birch et Ladd, 1997; Hajovsky, Mason et McCune, 2017; Koepke et Harkins, 2008). Le personnel enseignant perçoit leurs relations avec les garçons comme étant moins proches et plus conflictuelles (Kesner, 2000; Spilt et al., 2012). En effet, plusieurs chercheurs arrivent à des résultats similaires à ceux de Kesner (2000) selon lesquels le personnel enseignant vit des relations plus conflictuelles avec les garçons (Baker, 2006; Birch et Ladd, 1997; Hughes et al. 2001; Murray, Murray et Wass, 2008; Saft et Pianta, 2001), ce qui semble être particulièrement nuisible pour ces derniers. L'augmentation du nombre de conflits dans la REE pour les garçons est liée à une diminution du rendement scolaire ainsi qu'à une augmentation des comportements agressifs et hostiles (Ewing et Taylor, 2009). À ce sujet, les effets de niveaux élevés de conflits perdurent tout au long du primaire. Dans le cadre d'une étude longitudinale examinant les enfants de la maternelle à la sixième année, les garçons qui reçoivent des scores élevés de conflits dans les premières années scolaires se voient attribuer des scores élevés de conflits par le personnel enseignant les années scolaires subséquentes (Jerome et al., 2009), ce qui laisserait croire à leur perpétuation au secondaire.

Dans son étude sur les effets de sexe du personnel enseignant et de l'élève sur la REE au primaire, Ewing (2009) montre que les filles ont des relations plus proches avec les enseignantes qu'avec les enseignants. Cependant, les garçons et les filles présentent un niveau de proximité similaire avec les enseignants (Ewing, 2009). Par ailleurs, les niveaux élevés de proximité sont plus bénéfiques pour les filles dans le développement de la compétence sociale (Ewing et Taylor, 2009). Cela signifie que pour les filles et non pour les garçons, des niveaux élevés de proximité dans la relation prédisent la présence de comportements appropriés à l'école et l'expression de comportements prosociaux (Ewing et Taylor, 2009). L'écart entre les garçons et les filles quant à la proximité avec leur enseignant ou leur enseignante continue de croître tout au long du primaire. Nous remarquons que la relation de proximité entre les garçons et le personnel enseignant tend à se détériorer plus rapidement que celle des filles (Jerome et al., 2009). Par ailleurs, lorsque les élèves de troisième et quatrième années notent leurs pairs sur le degré de support reçu par le personnel enseignant, les garçons sont vus comme recevant moins de support que les filles (Hughes et al., 2001).

En somme, certains aspects semblent expliquer la REE chez les garçons. En fait, il apparaît que les filles apprennent à être plus calmes et plus obéissantes que les garçons. Ainsi, cela expliquerait en partie pourquoi les garçons ont une REE plus conflictuelle que les filles avec le personnel enseignant.



---

## 7. QUESTION ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

Avant d'aborder de front la question et les objectifs spécifiques de recherche, il nous apparaît impératif de rappeler explicitement dans quelle mesure cette thèse trouve une pertinence sur le plan éducatif, social et scientifique, en plus de retracer par la suite la trame de notre projet.

À la lecture de notre problématique et du cadre de référence, il est difficile de nier la pertinence éducative de notre objet de recherche portant spécifiquement sur les stéréotypes de genre et la REE. En effet, comme nous le soulignons précédemment, la présence d'une REE positive, de soutien ou chaleureuse a montré jusqu'à maintenant des effets importants chez les élèves, que ce soit en matière de persévérance ou d'engagement scolaires (Anderman et al., 2011; Roorda et al., 2011), de complétion des études (Croninger et Lee, 2001), d'obtention de meilleurs résultats scolaires (Roorda et al., 2011) et d'une diminution du risque de décrochage scolaire (Fallu et Janosz, 2003). Ces résultats nous incitent à poursuivre l'étude de la REE des garçons du secondaire afin de mieux la décrire dans un contexte québécois et ainsi lever le voile sur les stéréotypes de genre qui sont susceptibles d'intervenir sur le plan scolaire des garçons. Sur le plan de la pertinence sociale, notre étude a montré à ce jour comment la situation des garçons est marquée par le décrochage scolaire ainsi que les difficultés à obtenir un premier diplôme et, par conséquent, un emploi stable et bien rémunéré. Pour ces raisons, nous estimons légitime de poursuivre l'investigation de ces

questions afin de mieux comprendre comment se véhiculent les stéréotypes de genre à l'égard de la REE des garçons afin de proposer ultimement des pistes de réflexion pour améliorer leurs situations sociale et scolaire. Enfin, le plan scientifique n'est pas laissé en reste. À notre connaissance, peu de recherches ont été réalisées dans la francophonie et encore moins au Québec pour faire état des stéréotypes de genre à l'égard de la REE, ce qui nous motive à contribuer au développement des connaissances sur le sujet.

Bien que nous venions d'aborder la pertinence éducative, sociale et scientifique, il nous faut à présent revoir la trame constitutive de notre projet avant d'en arriver à la question de même qu'aux objectifs spécifiques de notre recherche. Ainsi, nous avons d'abord montré que le sexe de l'enseignant est peu pris en compte par les élèves quand il est question d'évaluer la qualité de l'enseignement reçu : les élèves ont plutôt tendance à évaluer le personnel enseignant sur la base de ses qualités de gestion de classe et de pédagogue. De plus, nous avons souligné l'absence de relation probante entre le sexe de l'enseignant et la réussite scolaire des garçons, ce qui remet en question en quelque sorte l'hypothèse soulevée voulant que la présence de plus d'hommes dans la profession enseignante serait un gage d'une plus grande réussite pour les garçons du secondaire. Toutefois, nous avons tout de même montré l'importance de modèles masculins au secondaire pour le développement personnel, social et affectif des garçons et des filles. L'ensemble de ces éléments nous a amené à réfléchir sur la question des stéréotypes de genre en classe comme possible facteur d'influence dans les perceptions qu'ont le personnel enseignant et les élèves de l'un et de l'autre. Les stéréotypes de genre, comme nous le soulignons, représentent des attitudes et

des comportements socialement attendus pour les hommes et les femmes qui sont souvent réducteurs. Nous avons ainsi été en mesure de distinguer que certaines attitudes du personnel enseignant sont basées sur des attentes stéréotypées de genre différentes pour les garçons et les filles. Dans plusieurs cas, le personnel enseignant présume que les filles s'engagent davantage que les garçons en classe et que ces derniers sont plus désavantagés sur le plan scolaire. Cela a pour effet d'amener le personnel enseignant à accentuer les interventions auprès des garçons et ainsi à accorder moins de temps pour les filles, et donc d'influencer la REE. Nous avons donc mis en exergue la tendance des garçons à entretenir une REE plus conflictuelle que les filles.

En définitive, la présence de stéréotypes en éducation nous amène à vouloir étudier davantage cette question à l'égard de la REE au secondaire. Ainsi, la présente recherche vise à répondre à la question spécifique suivante : Quels sont les stéréotypes de genre véhiculés par le personnel enseignant et les garçons à l'égard de la relation enseignant-élève au secondaire? Dans la perspective de répondre ultimement à cette question, nous avons retenu les objectifs spécifiques suivants :

1. Décrire les perceptions déclarées du personnel enseignant à l'égard des relations qu'il entretient avec les garçons;
2. Décrire les perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec le personnel enseignant;

3. Identifier les stéréotypes de genre véhiculés par le personnel enseignant et les garçons dans leurs perceptions déclarées à l'égard des relations qu'ils entretiennent mutuellement.

Le prochain chapitre portera sur la méthodologie de recherche. Nous présenterons plus en détail l'épistémologie qualitative interprétative qui caractérise cette étude. Nous poursuivrons en prenant soin de décrire l'échantillon composé du personnel enseignant et des garçons du secondaire. Nous veillerons d'ailleurs à expliciter les stratégies de collecte et d'analyse de données qualitatives. Enfin, nous ferons part des considérations méthodologiques et déontologiques qui ont guidé la réalisation de cette étude.

## **TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE**

Dans ce chapitre, nous reprendrons de manière plus systématique les grandes étapes de la méthodologie de recherche déployée: nous aborderons d'abord les dimensions essentielles de la recherche qualitative interprétative au regard de laquelle nous situerons notre étude. Nous nous pencherons par la suite sur le contexte et sur le déroulement de la recherche. Nous nous intéresserons également aux stratégies de collecte de données, soit l'entrevue semi-dirigée, le groupe de discussion ainsi que le questionnaire d'enquête. Nous expliciterons les types de stratégies d'analyse des données retenues, soit l'analyse thématique et l'analyse par catégories conceptualisantes. De même, nous mettrons en évidence la pertinence et la légitimité de notre recherche qualitative interprétative. Enfin, nous mettrons en exergue les considérations éthiques et déontologiques qui nous ont accompagné dans la réalisation de cette recherche.

### **1. RECHERCHE QUALITATIVE INTERPRÉTATIVE**

Dans cette section, nous décrirons d'abord les caractéristiques de la recherche qualitative interprétative. Par la suite, nous expliciterons les liens qui subsistent entre l'épistémologie interprétative et notre positionnement philosophique à l'égard de cette étude.

## 1.1 Recherche qualitative : une épistémologie interprétative

Circonscrire ce qu'est la recherche qualitative interprétative nous paraissait essentiel pour amener le lecteur à mieux comprendre les choix méthodologiques de notre recherche suivant la *logique* de l'épistémologie interprétative. La recherche qualitative interprétative doit donner à voir au lecteur les acteurs et les actions, et ainsi a pour objectif de mettre en lumière une compréhension riche et en profondeur de l'action dans un contexte ou en situation compte tenu du point de vue, des pensées et des ressentis des acteurs (Dumez, 2011; Yin, 2012). Les propos de Savoie-Zajc (2018) sur ce qu'est une recherche qualitative interprétative nous éclairent encore davantage sur le sujet. D'une part, nous associons la recherche au terme « qualitatif » pour faire foi des types de données utilisées qui, elles, ont tendance à se mesurer difficilement à cause des mots, des dessins et des comportements observés ou rapportés. D'autre part, nous déclinons la recherche qualitative comme interprétative pour mettre en lumière l'épistémologie sous-jacente qui régit celle-ci.

Ce courant est animé du désir de comprendre le sens de la réalité des individus; il adopte une perspective systémique, interactive, alors que la recherche se déroule dans le milieu naturel des personnes. Le savoir produit est donc vu comme enraciné dans une culture, un contexte et une temporalité. (Savoie-Zajc, 2018, p. 193-194)

En d'autres mots, il revient à dire que la recherche qualitative interprétative a pour but d'accéder plus aisément à la compréhension du sens qu'une personne donne à son expérience,

compréhension qui est en constante évolution dans le rapport qui s'exerce entre le chercheur et le participant au cours de la recherche, mais également à travers son déroulement et l'interprétation effectuée en situation d'analyse des données (Denzin et Lincoln, 1994; Savoie-Zajc, 2018).

## **1.2 Liens entre le courant interprétatif et notre positionnement philosophique**

Nous avons cherché à isoler les dimensions épistémologiques associées au courant interprétatif comme présenté par Savoie-Zajc (2018), soit la vision de la réalité, la nature du savoir, la finalité de la recherche et la place du chercheur dans sa recherche, et ce, pour ensuite mettre au jour les correspondances avec notre positionnement philosophique comme chercheur ainsi qu'avec notre thèse. Nous présenterons donc brièvement les relations existantes entre le courant interprétatif et ses dimensions épistémologiques. Ainsi, notre vision de la réalité s'arrime avec les principes de l'épistémologie interprétative puisque la connaissance, dans le cas de cette thèse, provient du point de vue des acteurs en jeu dans l'interaction entre le personnel enseignant et les garçons, interaction qui est influencée par leurs visions respectives du monde. En nous intéressant à la REE comme dynamique singulière, nous cherchons à accéder au sens de l'expérience du personnel enseignant et des garçons, mais aussi à saisir comment les stéréotypes de genre sont véhiculés dans cette même relation. Par ailleurs, la nature du savoir produit par cette recherche est liée aux particularités du contexte d'enseignement secondaire, contexte que nous avons largement décrit sur les plans social, éducatif et scientifique dans la problématique ainsi que dans le cadre de référence. Nous avons ainsi montré que les expériences relationnelles stéréotypées du personnel

enseignant et des garçons sont plurielles, peuvent influencer positivement ou non le devenir de la relation et avoir des répercussions dans le parcours scolaire des garçons. Quant à la finalité de la recherche, elle est univoque : nous nous inscrivons dans une dynamique de compréhension du phénomène à l'étude mis en forme dans notre question spécifique de recherche : Quels sont les stéréotypes de genre véhiculés par le personnel enseignant et les garçons à l'égard de la relation enseignant-élève au secondaire ? Or, cette dynamique ne s'arrête pas aux sujets étudiés, mais elle prend forme également lors de notre présence comme chercheur auprès du personnel enseignant et des garçons lors de la collecte de données par le biais des entrevues semi-dirigées, des groupes de discussion et du questionnaire d'enquête. C'est à l'aide de ces stratégies que nous avons été en quête du sens que donnent le personnel enseignant et les garçons aux questions portant sur les stéréotypes et la REE.

Enfin, suivant les prémisses du courant interprétatif, nous reconnaissons que notre travail comme chercheur prend place dans un cadre subjectif qui est celui de notre parcours scolaire (études universitaires dans le domaine de l'éducation), de nos expériences personnelles et professionnelles (enseignement au secondaire et universitaire), de nos valeurs (respect de l'autre, ambition professionnelle, etc.), et de celles promulguées par le contexte éducatif (empathie, écoute, etc.). Cette subjectivité ne se décrit pas sous un angle d'influence sur le devenir de la recherche ou par un manque de rigueur scientifique. Elle s'avère plutôt un rapport à la nature « humanisée », rapport qui est davantage une question d'éthique et qui se veut contextualisé. Il faut reconnaître ainsi que nous sommes un homme blanc, d'origine caucasienne, ayant été formé à devenir enseignant en adaptation scolaire et sociale, et que ce regard que nous portons sur notre



objet de recherche est nécessairement enchâssé dans un « bain culturel » complexe. Nous cherchons aussi à rendre compte consciencieusement et explicitement des stratégies de collecte de données ainsi que de leur déroulement sur le terrain. Le but d'un tel processus vise à objectiver nos données. Qui plus est, notre recherche fait intervenir des concepts que nous jugeons non neutres tels que les questions de sexe, de genre et de stéréotypes qui prennent forme dans les interactions en classe. Nous y voyons là un glissement vers l'épistémologie critique, puisque ces concepts sont théoriquement situés dans les approches féministes et gaies, approches qui ont une visée émancipatrice et transformatrice des structures sociales dominantes en termes d'hétéronormativité. Bien que nous nous inscrivions dans une recherche qualitative interprétative, il n'en demeure pas moins que nous avons certes une volonté de compréhension des stéréotypes de genre et de la REE, mais également un désir implicite de porter un regard critique sur le milieu scolaire afin de contribuer à sa transformation, ce qui vient expliquer en partie pourquoi le courant critique semble transcender notre recherche.

## 2. CONTEXTE ET DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES

Avant même d'amorcer la description du contexte et du déroulement de la collecte de données, il nous faut prévenir le lecteur que nous nous sommes adapté sur le terrain aux demandes faites par les participants quant aux stratégies à mettre en œuvre lors de la collecte de données. Initialement, nous avions prévu d'effectuer uniquement des entrevues semi-dirigées à la fois avec le personnel enseignant et les élèves garçons. Sur le terrain, il nous a fallu nous raviser puisque

certaines membres du personnel enseignant se sont montrés réticents à être questionnés individuellement. Plusieurs ont fait part de leur volonté que soient formés des groupes de discussion pour permettre de reproduire la dynamique des échanges qui s'opèrent généralement entre les membres du personnel enseignant sur ces questions. Les participants soutenaient qu'il s'agissait aussi d'une façon pour eux de faciliter le développement et l'expression de leur point de vue sur certaines questions. De plus, d'autres membres du personnel enseignant n'étaient pas prêts à participer à une entrevue semi-dirigée préférant que leur soit soumis un questionnaire d'enquête pour qu'ils puissent prendre le temps de réfléchir à la maison aux questions posées. Sans ces adaptations, plusieurs participants se seraient retirés de l'étude et nous aurions eu du mal à obtenir suffisamment de données pour assurer une saturation théorique concernant les questions portant sur les stéréotypes de genre et la REE. D'ailleurs, cette prise en compte des besoins des répondants sur le plan de la collecte des données est conforme à la logique de l'approche qualitative interprétative empruntée par la présente étude (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Comme le montre le tableau 1, les enseignants et les garçons n'ont participé qu'à l'une ou à l'autre des stratégies de collecte de données.

Tableau 1. Répartition des participants selon la stratégie de collecte de données

<b>Stratégies de collecte de données</b>	<b>Enseignants</b>	<b>Enseignantes</b>	<b>Élèves garçons</b>
Entrevue semi-dirigée	5	7	8
Groupe de discussion	10	10	24
Questionnaire d'enquête	3	2	54
Total	18	19	86

---

Ce contexte vient ainsi expliquer la présence de plusieurs stratégies de collecte de données (p. ex., entrevue semi-dirigée, groupe de discussion, questionnaire d'enquête), stratégies que nous expliciterons plus en détail dans ce chapitre.

Dans les prochaines sections, nous brosserons le portrait des participants qui ont été engagés dans cette étude. Par la suite, nous décrirons les diverses stratégies de collecte de données en plus de mettre en évidence les forces et les limites qui découlent de cette articulation méthodologique.

## **2.1 Participants ciblés**

En vue d'amorcer la collecte de données, nous nous sommes tourné vers six écoles secondaires publiques de la région du Centre-du-Québec afin de recruter des participants, soit le personnel enseignant et les élèves garçons. Précisons que nous avons choisi cette région puisque nous en sommes originaire et avons ainsi une meilleure connaissance des écoles du milieu. Nous nous sommes intéressé à l'ensemble des classes de l'enseignement régulier et en adaptation scolaire et sociale du secondaire étant donné la faible représentativité des hommes qui enseignent dans l'un ou l'autre de ces programmes. Toutefois, après avoir sollicité par téléphone ou par courriel les directeurs des six écoles secondaires de la région ciblée au cours de l'automne 2016, seulement deux d'entre eux ont accepté de prendre part à la recherche et de la soumettre aux membres du personnel enseignant. À la suite de la consultation du personnel enseignant, les deux

directeurs nous ont signifié que seuls le personnel enseignant et leurs élèves de 2<sup>e</sup> secondaire s'étaient montrés intéressés à participer à notre étude. Malgré cet intérêt manifesté, nous avons tout de même essuyé une proportion importante de refus de participer de la part du personnel enseignant lors du début de la collecte de données. Ce dernier a évoqué des raisons relatives à un manque de disponibilité. Du point de vue des élèves, certains garçons se sont montrés peu intéressés à participer à cette étude pour des raisons qui nous sont demeurées inconnues : nous posons l'hypothèse que la participation aux différentes stratégies de collecte de données puisse avoir été perçue comme du travail scolaire. Qui plus est, plusieurs garçons n'ont pas remis de formulaire dûment signé; d'autres n'ont pas reçu le consentement de leurs parents. Dans les deux cas, nous n'avons pas tenu compte de ces garçons dans le cadre de notre étude. Finalement, notre échantillon de convenance est constitué de 18 enseignants et 19 enseignantes ainsi que de leurs élèves, soit 86 garçons. Il est à noter que ces participants sont issus de deux écoles ayant respectivement un indice de milieu socioéconomique de 6 et 7 au moment de la collecte de données en 2016 (MEES, 2017). Mentionnons que les écoles sont classées sur une échelle allant de 1 à 10, le rang 1 étant considéré comme le moins défavorisé et le rang 10 comme le plus défavorisé.

De plus, nous avons élaboré un questionnaire sociodémographique aux fins de la présente recherche afin de recueillir des renseignements sociodémographiques auprès des participants (annexes A et B) et donc de pouvoir décrire nos échantillons. À la suite de la compilation de ces données, nous nous sommes retrouvé en présence d'un échantillon que nous considérons relativement homogène à la fois du côté du personnel enseignant que du côté des garçons. Concernant les 18 enseignants, ils sont âgés de 28 à 50 ans. L'âge médian est de 35 ans. Ils se sont

---

tous dit d'origine québécoise ou canadienne : aucun n'est issu de l'immigration. Tous les hommes possèdent minimalement un baccalauréat en enseignement secondaire (n=13) ou en adaptation scolaire et sociale (n=5). Parmi eux, deux participants ont effectué une maîtrise de recherche ou une maîtrise professionnelle dans le domaine de l'éducation. Tous les enseignants (n=18) occupent un poste à temps plein. De manière plus précise, les cinq enseignants en adaptation scolaire et sociale travaillent auprès de classes variées regroupant des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme, des problèmes de santé mentale, des difficultés d'apprentissage, un trouble du comportement ou un retard scolaire important. En ce qui concerne les enseignants du régulier, ils enseignent en mathématiques (n=4), en univers social (n=5), en français (n=2) et en éthique et culture religieuse (n=2). Les hommes ont en moyenne 10 ans d'expérience dans le domaine de l'éducation si l'on considère ceux qui enseignent à temps plein. Pour ce qui est des 19 enseignantes, elles sont âgées de 26 à 55 ans. Les femmes ont un âge médian de 34 ans, soit similaire à celui des hommes. Elles sont toutes d'origine québécoise ou canadienne et ne proviennent pas de l'immigration. L'ensemble des enseignantes ont obtenu au moins un baccalauréat en enseignement secondaire (n=13) ou en adaptation scolaire et sociale (n=6). Parmi l'ensemble des enseignantes, quatre d'entre elles ont poursuivi des études supérieures de maîtrise professionnelle (n=3) et de maîtrise de recherche (n=1) en éducation. Concernant leur statut d'emploi, toutes les enseignantes (n=19) occupent un poste à temps plein. Les enseignantes en adaptation scolaire travaillent auprès d'élèves présentant les mêmes difficultés que celles évoquées par les enseignants. Pour ce qui est des enseignantes au régulier, elles enseignent en mathématiques (n=3), en univers social (n=3), en français (n=5) et en éthique et culture religieuse (n=2). Les enseignantes ont en moyenne 12 ans

d'expérience en enseignement secondaire. Sur le plan des élèves ( $n=86$ ), les garçons sont âgés de 12 à 14 ans. Ils sont tous d'origine québécoise ou canadienne et mentionnent que leurs parents sont aussi des Québécois de souche. Parmi les garçons, 20 proviennent de classes en adaptation scolaire et sociale alors que 66 étudient en classes ordinaires.

Dans ce qui suit, nous présenterons plus en détail les différentes stratégies de collecte de données utilisées incluant la démarche de conception de celles-ci.

## **2.2 Stratégies de collecte de données**

Au risque de nous répéter, mentionnons que chaque sujet n'a participé qu'à une seule stratégie de collecte de données. Les stratégies de collecte de données ont été effectuées à l'école durant les cours offerts par le personnel enseignant participant à la présente étude. Afin de ne pas pénaliser les garçons sur le plan scolaire en raison de leur participation à l'une ou à l'autre des stratégies de collecte de données, il a été convenu par le personnel enseignant d'offrir une période de travail personnel pour les élèves non participants. Il importe de signaler que notre présence a été de mise lors de la réalisation de la collecte de données pour présenter quelques consignes aux participants et pour répondre à leurs questions. Nous avons également été le maître d'œuvre dans la passation de toutes les stratégies de collecte de données (p. ex., entrevues semi-dirigées, groupes de discussion). Ce travail s'est échelonné précisément sur neuf jours de classe en respectant les disponibilités du personnel enseignant et de leurs élèves. Ainsi, à certaines occasions, nous devions alterner entre les écoles pour effectuer la collecte de données. En effet, il nous est arrivé d'avoir à

---

amorcer par exemple des entrevues semi-dirigées avec des élèves à la première école en avant-midi et devoir poursuivre en après-midi avec la seconde. Dans chacun des établissements scolaires, nous avons accès à un local près des salles de classe de deuxième secondaire pour y accueillir les participants lors des entrevues semi-dirigées. Nous allions chercher l'élève en classe pour le conduire au local désigné pour les entrevues semi-dirigées. Lorsque le personnel enseignant devait s'absenter de la classe pour participer à l'entrevue semi-dirigée, un membre de la direction était dépêché pour assurer la supervision des élèves. Concernant les groupes de discussion, nous avons réservé dans les deux lieux de collecte de données une salle de conférence munie d'une table ronde permettant ainsi aux participants de s'y asseoir et d'interagir plus aisément entre eux. Tout comme pour les entrevues semi-dirigées, nous avons la responsabilité d'accompagner les garçons de leur classe jusqu'à la salle où se déroulait le groupe de discussion. Quant au personnel enseignant, leurs groupes de discussion ont été effectués après les heures de classe, soit de 16 h à 17 h. Nous avons enregistré sur bandes audio l'ensemble des échanges avec les participants afin de pouvoir les transcrire sous la forme de corpus de données secondaires en vue d'une analyse complémentaire. Dans les prochaines parties, nous ferons part des principales stratégies qui ont servi lors de la collecte de données, soit l'entrevue semi-dirigée, le groupe de discussion et le questionnaire d'enquête.

### 2.2.1 *Entrevue semi-dirigée*

L'entrevue semi-dirigée se définit comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (Savoie-Zajc, 2016, p. 339). Ainsi, nous nous sommes laissé guider « par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux » (Savoie-Zajc, 2016, p. 340) que nous souhaitions explorer avec les participants. En d'autres mots, le schéma d'entrevue est un guide qui nous permet de structurer l'entrevue autour des thèmes et sous-thèmes provenant de notre cadre de référence, « à l'intérieur duquel les concepts étudiés sont définis et leurs dimensions clarifiées » (Savoie-Zajc, 2018, p. 200), ceux-ci s'opérationnalisant sous forme de questions. Nous avons eu recours à l'entrevue semi-dirigée, principalement parce que nous voulions « être en mesure de dépasser les thèmes ou les questions déjà formulés au schéma d'entrevue et de vérifier auprès de l'interviewé, si la compréhension émergente des expériences partagées [était] adéquate » (Savoie-Zajc, 2007, p. 354). De fait, soulignons que les stéréotypes de genre Nous avons d'ailleurs abordé les thèmes ou les questions « selon l'ordre et la logique des propos tenus pendant la rencontre » (Savoie-Zajc, 2018, p. 200) « tout en assurant une certaine constance d'une entrevue à l'autre, même si l'ordre et la nature des questions, les détails abordés et sa dynamique particulière peuvent [avoir différé] » (Savoie-Zajc, 2016, p. 200). Ainsi, parmi le personnel enseignant, sept femmes et cinq hommes ont été rencontrés individuellement (annexe E). Dans la majorité des cas, l'entrevue semi-dirigée a duré d'une demi-heure à une heure. Toutefois, quelques participants se sont montrés plus



volubiles et sont restés volontairement plus de deux heures. Dans ces cas, il nous a été possible de poursuivre l'entrevue puisque la pause du dîner suivait. Quant aux élèves, huit garçons ont participé individuellement aux échanges (annexe F). L'entrevue a duré en moyenne près d'une demi-heure.

Cette stratégie de collecte de données n'est toutefois pas sans limites. En effet, nous sommes conscient que la qualité de l'échange dépend de la qualité de la relation qui s'établit entre l'intervieweur et l'interviewé : notre thèse illustre la richesse et l'abondance des propos recueillis auprès du personnel enseignant et des garçons, ce qui laisse supposer notre aisance à diriger un tel type d'entrevue et à créer un contexte propice à la confiance (Van der Maren, 1996; Wilson et Powell, 2001). Nous sommes également d'avis que le langage est en quelque sorte une autre limite de l'entrevue (Savoie-Zajc, 2018) dans la mesure où le sujet s'exprime à travers un cadre et un contexte langagier qui lui est propre : par exemple, le personnel enseignant et les garçons n'ont pas les mêmes expériences langagières et donc pas le même vocabulaire. Dans le cas des garçons, leurs propos lors des échanges se sont donc avérés moins riches et étendus que le personnel enseignant. Qui plus est, une deuxième limite relative à la première a été mise en évidence : celle, pour le chercheur de tenter d'accéder au sens des propos recueillis en recourant à ses connaissances théoriques préalables ou à ses attentes par rapport aux propos de l'autre (Pourtois et Desmet, 1988; Savoie-Zajc, 2018). Les données recueillies deviennent donc une approximation de la perspective que l'interviewé a bien voulu communiquer. Il est possible de voir surgir des blocages de communication ou encore une difficulté à engager une entrevue sur des questions jugées taboues

par les répondants. À ce sujet, nous avons d'ailleurs observé quelques attitudes de gêne à la fois chez le personnel enseignant et les garçons, notamment lorsqu'il a été question de leurs perceptions de la REE. Des thématiques émergentes, telles que la relation de séduction ou l'intérêt sexuel des adolescents, ont été abordées d'emblée par certains participants; malgré d'autres, les participants ont été en mesure d'outrepasser leur malaise et d'engager un dialogue véritable, puisque nous les avons respectés et donc encouragés à faire part de leur point de vue. Concernant la valeur des informations divulguées, nous ne sommes pas à l'abri de la désirabilité sociale (Savoie-Zajc, 2018), c'est-à-dire que le participant cherche à se présenter au chercheur sous un jour favorable ou à tenir des propos idéalisés de sa réalité. À ce sujet, nous avons informé les participants avant la collecte des données de l'importance d'exprimer sincèrement ses opinions et ses croyances personnelles.

Dans ce qui suit, nous nous attarderons à une autre stratégie de collecte des données qui est le groupe de discussion.

### 2.2.2 *Groupe de discussion*

La terminologie entourant l'objet « groupe de discussion » n'échappe pas à la diversité des appellations : entretien de groupe ou encore *focus group*. Toutefois, les principes qui animent cette stratégie, peu importe sa désignation, se rejoignent d'un auteur à l'autre (Esquivel, Froelich et Lenoir, 2015; Geoffrion, 2016; Krueger et Casey, 2015; Merton, Fiske et Kendall, 1990; Steward, Shamdasani et Rook, 2007). Afin de donner un aperçu au lecteur de cette stratégie de collecte de

---

données, nous retenons qu'un groupe de discussion « réunit de six à douze participants et un animateur, dans le cadre d'une discussion structurée, sur un sujet particulier » (Geoffrion, 2016, p. 303) et « génère des données à travers les opinions exprimées par les participants » (Kendall, 1990, cité dans Esquivel, Froelich et Lenoir, 2015, p. 94). En effet, le groupe de discussion est une technique d'entrevue que nous avons utilisée auprès de nos participants dans le cadre d'échanges structurés sur la thématique des stéréotypes de genre et de la REE. Il nous a permis une compréhension plus approfondie des réponses fournies (Geoffrion, 2010). Nos participants ont ainsi pu aborder de nouveaux thèmes et lancer de nouvelles pistes de discussion en lien avec l'objet de recherche. Concernant notre guide d'animation du groupe de discussion, il comportait « des questions [ouvertes], précises et ordonnées à réponses brèves et catégorisées » et résumait « les principaux thèmes de discussion », tout en indiquant « l'ordre provisoire et la durée approximative de la discussion sur chaque sujet » (Geoffrion, 2010, p. 401-402). Nous avons donc réalisé un groupe de discussion avec le personnel enseignant (annexe I). Celui-ci était d'une durée de près d'une heure et a été effectué après les heures de classe. Nous avons répété l'exercice auprès de trois groupes composés comme suit : 1) 6 femmes, 2) 6 hommes, 3) 4 femmes et 4 hommes. Nous avons fait le choix d'inclure un groupe mixte d'hommes et de femmes, puisque les questions relatives aux stéréotypes de genre et à la REE suscitent généralement des réactions et des débats sur les rôles des hommes et des femmes en éducation : ces échanges ont ainsi été riches de sens. Nous avons rencontré au total 24 garçons (annexe J) et avons procédé à quatre rencontres au cours desquelles six garçons étaient présents à chacune d'elles.

Nous avons su tirer profit des divers avantages du groupe de discussion. En effet, comme nous le mentionnions plus tôt, ce genre d'exercice nous a permis d'approfondir les réponses des participants en les invitant à les expliquer plus en détail, à « relever les expériences vécues qui ont contribué à former [leurs] opinions, élucider les émotions et les sentiments sous-jacents à certains énoncés » (Geoffrion, 2010, p. 392). Par ailleurs, nous avons su bénéficier du contexte de dynamique de groupe pour inviter les participants à prendre la parole et ainsi en intéresser d'autres à s'engager dans la discussion, ce qui ne peut être le cas lors de l'entrevue semi-dirigée. Le groupe de discussion « représente également une stratégie dont la flexibilité se manifeste à plusieurs niveaux » (Geoffrion, 2010, p. 393). De fait, la souplesse de cette stratégie d'entrevue nous a permis à quelques reprises de changer l'ordre des thématiques, à l'aborder de manière à laisser place à une nouvelle idée qui émergeait chez un participant. Le groupe de discussion est une occasion où il nous est possible d'étendre ou de restreindre les discussions en fonction de la dynamique présente. D'ailleurs, concernant les garçons, il a fallu recadrer quelque peu les discussions, car certains d'entre eux ne répondaient pas avec sérieux aux questions qui leur étaient posées. Si le groupe de discussion présente plusieurs avantages dont nous avons parlé, nous sommes conscient des désavantages d'une telle stratégie de collecte de données. En effet, lors de nos groupes de discussion, certains n'ont pas pu donner leur opinion à toutes les questions ou les thématiques abordées en raison d'un manque de temps. De plus, nous reconnaissons que les participants peuvent ne pas être « statistiquement représentatifs de l'ensemble de la population étudiée et le chercheur ne peut extrapoler les résultats à cette population » (Geoffrion, 2010, p. 394). Cela étant dit, nous n'avons pas une visée de généralisation, mais plutôt de transférabilité, comme le sous-tend l'épistémologie interprétative de cette recherche; il nous faut considérer ces

données comme étant « transposables » ou « adaptables » à un contexte similaire au nôtre et comme voulant donner à comprendre le sens d'une expérience singulière, contextualisée et temporalisée (. Autrement dit, il revient ainsi à un potentiel utilisateur des données produites par cette recherche qualitative interprétative de « s'interroger sur la pertinence, la plausibilité et la ressemblance qui peut exister entre le contexte décrit et son propre milieu de vie » (Savoie-Zajc, 2018, p. 208-209). Nous nous sommes d'ailleurs efforcé de ne pas influencer le déroulement du groupe de discussion : nous avons conservé une attitude neutre, exempte de préjugés personnels et susceptible de permettre l'expression de toutes les opinions, contraires ou non aux nôtres. Tout comme l'entrevue semi-dirigée, le groupe de discussion a permis d'atténuer les biais relatifs à la désirabilité sociale concernant l'adhésion aux stéréotypes de genre par les participants. En effet, la souplesse de ces stratégies de collecte de données, notamment par l'utilisation de questions ouvertes et de thèmes plus généraux, a conduit les participants à exprimer davantage leurs points de vue et, dans certains cas, à mettre en évidence un discours marqué par des stéréotypes de genre inconscients.

### 2.2.3 *Questionnaire d'enquête*

Le questionnaire d'enquête se définit comme étant « un instrument de collecte et de mise en forme de l'information, fondé sur l'observation de réponses à un ensemble de questions posées à un échantillon d'une population » (Blais et Durand, 2010, p. 446). Son objectif consiste à opérationnaliser les concepts élaborés au moment où est posée la question de recherche et où sont

élaborées les hypothèses qui lui sont reliées (De Ketele et Roegiers, 1991). Nous avons choisi un tel instrument puisque des participants ont signifié leur « besoin de réflexion, de temps ou d'intimité pour répondre [aux questions qui leur étaient posées] » (Blais et Durand, 2010, p. 467-468). En complémentarité avec l'entrevue semi-dirigée et le groupe de discussion, cette stratégie s'est avérée pertinente, puisque les questions relatives aux stéréotypes de genre et à la REE exigent des réponses souvent plus élaborées permettant ainsi au personnel enseignant et aux garçons d'exprimer plus en profondeur leurs pensées. Du côté du personnel enseignant, le questionnaire d'enquête a été rempli par deux femmes et trois hommes (annexe G). Ces derniers avaient la possibilité d'effectuer cette tâche à la maison ou à l'école. Nous avions le souhait de recueillir davantage de données à l'aide de questionnaires auprès du personnel enseignant, mais plusieurs d'entre eux nous ont été retournés vierges en raison d'un manque de temps. Quant aux élèves, leur participation a été plus significative que le personnel enseignant. Ainsi, 54 garçons ont répondu au questionnaire d'enquête (annexe H). Une période de 30 minutes leur a été allouée pour le remplir en classe.

### **2.3 Questions élaborées pour les stratégies de collecte de données**

Nos stratégies de collecte de données ont été choisies (entrevue semi-dirigée, groupe de discussion et questionnaire d'enquête), puis élaborées (canevas de questions pour chacun des guides d'entretien et pour le questionnaire d'enquête) à partir de concepts provenant d'études empiriques sur les questions de stéréotypes de genre et de REE. En fait, nous nous sommes inspiré de ces concepts pour élaborer les questions incluses dans les guides d'entretien ou le questionnaire

utilisés dans le cadre de la collecte de données. En procédant de la sorte, nous voulions nous assurer de bien cibler les concepts à l'étude. Soulignons que les schémas d'entrevue et le questionnaire d'enquête comportent deux sections de questions : une aborde des dimensions relatives aux stéréotypes de genre, et l'autre des dimensions relatives à la REE. Par souci de transparence, nous expliciterons brièvement les outils sur lesquels nous nous sommes appuyé pour la formulation de nos questions.

### *2.3.1 Questions portant sur les stéréotypes de genre*

Afin d'élaborer nos questions portant sur les stéréotypes de genre pour le personnel enseignant, nous nous sommes appuyé sur la traduction française validée (Alain, 1987) du *Bem Sex-Role Inventory* (BSRI) (Bem, 1974). Cet inventaire traduit certaines caractéristiques stéréotypées de l'expression du masculin et du féminin dans un contexte social américain (Choi et Fuqua, 2003; Choi et al., 2007, 2008.) Ainsi, 20 traits masculins (agressif, dominant, individualiste, etc.) et 20 traits féminins (affectueux, doux, timide, etc.) forment le BSRI. En ce qui concerne les questions développées pour les garçons, nous nous sommes penché sur une version abrégée en français et adaptée pour les adolescents du BSRI (Fontayne, Sarrazin et Famose, 2000). Cet inventaire est constitué de 18 caractéristiques, représentant des attributs stéréotypés de personnalité pour les femmes (p. ex., Je suis toujours prêt.e à écouter les autres; Je suis affectueux.se) et d'autres pour les hommes (Je me comporte en chef; Je suis sûr.e de moi). En

somme, ces caractéristiques stéréotypées relatives aux hommes et aux femmes nous ont servi de repères dans l'élaboration de nos propres questions en vue de la collecte de données.

### 2.3.2 Questions portant sur la relation enseignant-élève

Dans le but de développer nos questions sur la REE, nous avons eu recours à une version française du *Measure of Affective Relationships with College Teacher* (MARCT) (Larose, Bernier, Soucy et Duchesne, 1999) adaptée par Fallu et Janosz (2003). Ces instruments s'inspirent tous deux du *Student-Teacher Relationships Scale* (STRS) de Pianta et Steinberg (1992). Ainsi, la version de Fallu et Janosz (2003) comprend 18 items divisés sous deux dimensions : la relation chaleureuse qui comprend 9 items (p. ex., Je partage des relations chaleureuses et amicales avec les enseignants; La présence de mes enseignants me manque parfois) et la relation conflictuelle qui comprend 9 items (p. ex., Je suis souvent en conflit avec les enseignants; Je me sens facilement en colère contre les enseignants; J'ai l'impression d'être jugé.e injustement par les enseignants, etc.).

Nous nous sommes également inspiré de certaines dimensions de l'outil d'observation *Classroom Assessment Scoring System Secondary* (CLASS-S) (Pianta et al., 2011) conçu pour évaluer la qualité de la REE. Les dimensions du CLASS-S sont issues de recherches empiriques antérieures sur la qualité de la REE du secondaire et se déclinent en trois domaines, comme l'illustre le tableau 2 : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage.



Tableau 2. Domaines et dimensions du CLASS-Secondary (Pianta et al., 2011)

Les dimensions	Les domaines		
	Soutien émotionnel	Organisation de la classe	Soutien à l'apprentissage
	Climat positif	Gestion des comportements	Compréhension du contenu
	Climat négatif	Productivité	Analyse et résolution de problèmes
	Sensibilité de l'enseignant ou de l'enseignante	Modalités d'enseignement	Qualité des rétroactions
	Respect du point de vue des élèves		Dialogue pédagogique

Globalement, le domaine du soutien émotionnel se divise en quatre dimensions : le climat positif, le climat négatif, la sensibilité de l'enseignant ou de l'enseignante et le respect du point de vue des élèves. Bien que le besoin de soutien émotionnel semble plus évident pour les élèves du primaire (Ladd, Birch et Buhs, 1999), quelques études rappellent que les adolescents sont très sensibles à la relation affective qu'ils développent avec le personnel enseignant (Allen, Kuperminc, Philliber et Herre, 1994; Bell, Allen, Hauser et O'Connor, 1996), ce qui montre de soi l'importance de la théorie de l'attachement dans la qualité de la REE. Quant au domaine de l'organisation de la classe, il renvoie à trois dimensions : la gestion des comportements, la productivité et les modalités d'enseignement. Ces dimensions sont d'ailleurs associées au développement des compétences d'autorégulation et à l'amélioration de l'apprentissage (Blair, 2002; Raver, 2004). Concernant le domaine du soutien à l'apprentissage, il fait référence à la

compréhension du contenu par le personnel enseignant, à l'analyse et à la résolution de problèmes ainsi qu'à la qualité des rétroactions et du dialogue pédagogique, qui sont des dimensions associées à l'apprentissage de haut niveau chez les élèves (National Research Council, 2005). À titre d'exemple, le dialogue pédagogique se retrouve dans le processus de médiation didactique, où un dialogue est initié par le personnel enseignant auprès de l'élève tout au long de la situation d'apprentissage, et ce, en offrant un lieu de réflexion et de discernement dans le développement des connaissances.

## **2.4 Forces du recours à diverses stratégies de collecte de données**

D'emblée, rappelons que le recours à plusieurs stratégies de collecte de données provient de la considération des demandes faites par les participants et qu'elle n'était pas envisagée au départ. En effet, il était prévu initialement d'effectuer uniquement des entrevues semi-dirigées auprès du personnel enseignant et des garçons. Néanmoins, cette adaptation de la collecte de données nous a incité à réfléchir aux forces qui résultent d'une telle articulation méthodologique.

Sur le plan des forces, une procédure de triangulation s'est déployée pour assurer la rigueur des savoirs produits par cette recherche (Erzberger et Kelle, 2003). Nous aborderons ici deux types de triangulation qui ressortent du travail de collecte de données, soit la triangulation des sources (p. ex., participants ciblés) et la triangulation des outils utilisés (p. ex., entrevues semi-dirigées, groupes de discussion et questionnaires d'enquête). Concernant la triangulation des sources, il va sans dire que le renforcement des données de cette étude passe par le recours à plusieurs sources

de données, soit le nombre important de participants qui ont été rejoints (37 membres du personnel enseignant, 86 garçons), ce qui constitue un grand échantillon pour une recherche qualitative. Ainsi, la transcription des échanges effectués grâce aux outils de collecte de données ont permis de générer un corpus de plus de 1500 pages, auquel nous avons joint nos notes prises sur le terrain à partir de notre journal de bord. Nous considérons ainsi que nous avons tendu vers une saturation théorique au regard des thématiques que nous avons abordées auprès des participants concernant la REE et les stéréotypes de genre. La triangulation se voit également dans le recours à plusieurs stratégies de collecte de données. Le fait de déployer plusieurs outils a permis de réduire le risque d'association ou de biais pouvant ressortir de l'usage d'une seule stratégie (Maxwell, 2005).

Toujours sur le plan des forces, le fait que les participants ne soient soumis qu'à une seule stratégie de collecte de données contribue à éviter la contamination possible qui pourrait survenir entre différentes successions de collecte de données. En effet, la réflexion des participants aurait été susceptible d'évoluer à la suite des divers moments de collecte. Ce qui nous intéressait, ce n'était pas l'évolution des perceptions, mais bien l'exploration des perceptions déclarées des participants qui émergent au cours de la stratégie de collecte de données.

À la suite de la collecte de données, nous avons envisagé des stratégies d'analyse des données en conformité avec l'épistémologie interprétative de notre recherche qualitative avec la question, les objectifs spécifiques et les stratégies de collecte de données élaborées au préalable.

Il sera donc question de l'analyse thématique ainsi que de l'analyse par catégories conceptualisantes dont nous expliciterons la pertinence de leur choix.

### 3. STRATÉGIES D'ANALYSE DES DONNÉES

L'ensemble des données qui ont été recueillies auprès du personnel enseignant et des garçons ont fait l'objet d'une analyse qualitative réalisée au moyen du logiciel *NVivo*. Les stratégies d'analyse que nous avons privilégiées dans le cadre de cette étude sont ci-dessous exposées plus en détail.

#### 3.1 Analyse thématique

Considérant les diverses possibilités pour réaliser l'analyse qualitative de données, nous avons fait le choix de nous appuyer sur la démarche d'analyse thématique proposée par Paillé et Mucchielli (2016), qui consiste à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et à l'examen discursif des thèmes abordés à l'intérieur du corpus au regard de certains de nos objectifs de recherche. Nous nous sommes également inspiré d'autres auteurs pour tendre vers un plus haut niveau d'intelligibilité de l'analyse thématique sur le plan général (Boyatzis, 1998; Braun et Clarke, 2006; Saldana, 2009).

Dans cette thèse, l'analyse thématique s'est avérée d'abord et avant tout une stratégie visant l'inventaire et le regroupement des thèmes existants dans le corpus des entrevues semi-dirigées et

---

des groupes de discussion du personnel enseignant et des garçons quant à leurs perceptions à l'égard des relations qu'ils entretiennent mutuellement: un thème correspondant à un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé sur la teneur des propos (Paillé et Mucchielli, 2005). Certains chercheurs en recherche qualitative confèrent deux sens à ce qu'est un thème : le premier veut que le thème représente une récurrence dans les données où plusieurs participants ont abordé le même sujet et le second propose que le thème consiste en un portrait des données, ce portrait étant susceptible de faire ressortir un élément ou une signification importante dans une perspective de répondre à la question de recherche (Braun et Clarke, 2006). Dans notre exercice de thématisation, nous avons annoté de manière ininterrompue, en marge de notre corpus, les divers thèmes présents (Paillé et Mucchielli, 2016). Dans la dénomination des thèmes, nous cherchions précisément à répondre à cette question : « Qu'y a-t-il de fondamental dans ce propos, dans ce texte, de quoi y traite-t-on? » (Paillé et Mucchielli, 2010, p. 161). Bien que cette « opération » de thématisation puisse paraître technique, elle demeure bel et bien orientée. De fait, les thèmes que nous proposons reprennent souvent les mots utilisés par le personnel enseignant et les garçons : nous remarquons ainsi un certain transfert linguistique dans le travail d'analyse thématique, qui vise à saisir et à rendre l'essentiel du propos et non à le décoder ou à lui inférer un sens (Paillé et Mucchielli, 2016). Par ailleurs, selon les auteurs, nous ne pouvons pas passer sous silence le fait que notre regard comme chercheur intervient dans la thématisation du corpus, ce qu'on appelle la sensibilité théorique et expérientielle. En effet, cette sensibilité est influencée par notre formation générale en éducation, spécialement dans le domaine de l'adaptation scolaire et sociale, par notre expertise développée à la suite de divers projets de recherche auxquels nous avons participé tout

au long de notre parcours doctoral, et par l'enseignement que nous avons offert au baccalauréat et à la maîtrise professionnelle en éducation à titre de chargé de cours. Notre sensibilité est donc imprégnée d'une « expérience subjective, personnelle, intime et professionnelle » (Paillé et Mucchielli, 2010, p. 168), et ce, dans le cadre du devenir de cette thématization. Elle a ainsi contribué à la dénomination des thèmes lors de l'analyse du corpus en hissant « à un niveau adéquat d'abstraction et de valeur descriptive la dénomination qui va tenir lieu de thème » (Paillé et Mucchielli, 2010, p. 168). Concernant nos thèmes, ils ont été déterminés en fonction de leur récurrence dans le corpus, ce qui ne nous a pas empêché de regrouper à quelques reprises sous un même axe des thèmes qui ne se répètent pas, mais qui apportent un éclairage certain sur les témoignages partagés. Ainsi, l'interprétation de nos données a tenu compte de ces prémisses, en plus de nous guider dans la structuration et l'organisation des thèmes : c'est d'ailleurs pourquoi nous avons opté pour une présentation des résultats qui tient compte de la question d'occurrences, puisque nous considérons que l'analyse thématique doit permettre de mettre en exergue l'importance relative des thèmes au regard des objectifs spécifiques poursuivis par cette thèse.

En somme, l'analyse thématique ne se limite pas à la simple délimitation de thèmes; elle demande l'édification d'une forme synthétique et schématisée du corpus (Paillé et Mucchielli, 2010). En d'autres mots, cela consiste au regroupement d'un certain nombre de thèmes et de sous-thèmes afin de représenter le tout de manière schématique. Ainsi, dans la présentation et l'analyse de nos résultats, nous exposerons les thèmes qui se dégagent de notre analyse, en plus de joindre des extraits du corpus pour venir appuyer la délimitation des thèmes et des sous-thèmes. Toutefois, l'analyse du corpus ne s'est pas restreinte à la thématization en raison d'un de nos objectifs de

recherche qui s'inscrit davantage dans une recherche de sens, d'un phénomène qui émerge des propos de nos participants sur les aspects des stéréotypes de genre à l'égard de la REE. En effet, puisque les stéréotypes de genre ne sont pas nommés explicitement par les participants et qu'ils s'immiscent ou traversent leur discours, il nous a fallu envisager une analyse qui se détache de la logique d'inventaire des thèmes de l'analyse thématique et recourir à une analyse par catégories conceptualisantes, capable de mettre en évidence les phénomènes stéréotypés en présence.

### **3.2 Analyse par catégories conceptualisantes**

Ce deuxième type d'analyse, soit par catégories conceptualisantes, s'inscrit comme le premier type, l'analyse thématique, dans la mouvance des travaux de Paillé et Mucchielli (2005, 2010, 2016). Pour les néophytes, cette opérationnalisation de l'analyse par catégories conceptualisantes mérite des clarifications sur le plan pragmatique : quel est l'état d'esprit du chercheur ? Quelles sont les procédures à mettre en avant dans l'analyse des données ? Comment s'articule le caractère itératif de la démarche du chercheur au regard de l'analyse des données qu'il a collectées ? Pourquoi recourir à une telle analyse ? Quelle est sa légitimité ? Qu'apporte-t-elle de différent à l'analyse thématique et donc de pertinent à la recherche ?

Suivant la tradition de la *grounded theory* (Charmaz, 2006 ; Glaser et Strauss, 1967 ; Strauss et Corbin, 2004), l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2010) a été privilégiée dans le cadre de notre étude. La stratégie de la théorie ancrée par Glaser et Strauss

(1967) est davantage une approche de théorisation empirique et inductive, alors que l'analyse par catégories conceptualisantes, soit celle que nous privilégions, consiste en une description du phénomène qui passe par une hiérarchisation conceptuelle (Paillé et Mucchielli, 2016; Strauss et Corbin, 2004). Ce phénomène, dans le cas qui nous préoccupe, prend place dans les stéréotypes de genre véhiculés par le personnel enseignant et les garçons à l'égard de la REE et requiert donc une stratégie d'analyse des données susceptible de bien le cerner et l'opérationnaliser, ce que l'analyse thématique n'aurait pas permis de faire compte tenu que les stéréotypes de genre s'immiscent dans le discours et ne sont pas évoqués explicitement par les participants. L'analyse par catégories conceptualisantes s'est donc avérée une stratégie pour gérer l'ensemble des données qualitatives et pour les ordonner conceptuellement. L'objectif n'était donc pas celui de théoriser, mais plutôt d'atteindre « un haut niveau de conceptualisation (par rapport à l'analyse thématique, par exemple) » (Dionne, 2018, p. 332). Selon l'auteur, l'analyse par catégories conceptualisantes demeure ainsi plus détaillée qu'une simple analyse descriptive et « permet simultanément de construire et de valider l'analyse en émergence à partir de la réalité observée (p. 332), ce qui contribue à une compréhension du phénomène en fonction de l'action et des témoignages de nos participants sur leur expérience (Silverman, 2017).

De manière plus précise, s'engager dans une telle démarche d'analyse suppose de se distancer d'une simple dénomination thématique qui survient dans une logique descriptive des corpus. À l'instar de Paillé et Mucchielli (2010), notre « regard ne porte pas sur le contenu strict en tant que tel, il ne vise pas non plus à cerner les détails du témoignage, mais cherche plutôt à nommer la logique sous-jacente, le phénomène traversant l'expérience ou le comportement »



(p. 234) de nos participants. Par rapport au corpus, nous avons identifié les phénomènes présents en nous questionnant, comme nous invitent à le faire Paillé et Mucchielli (2010) : « Compte tenu de ma problématique, quel est ce problème? [...] Comment puis-je le nommer conceptuellement? » (p. 234). Nous avons donc procédé à l'examen des catégories sur l'ensemble de nos corpus en nous engageant dans une tentative de recherche de sens émanant des propos formulés par le personnel enseignant et les garçons. La catégorie est l'expression en mots de la forme de l'expérience et non du témoignage des participants : elle est porteuse du sens qui lui est conféré (Paillé et Mucchielli, 2016). Pour sa part, Perrenoud (1988) nous décrit avec intelligibilité ce qu'est une catégorie : elle « permet de construire une représentation théorique de certains types de pratique, de fonctionnement, de processus, en prenant en compte ce qui leur donne sens dans l'esprit des acteurs » (p. 102). Afin d'accompagner le lecteur dans la compréhension de la démarche de formulation d'une catégorie, voyons ici quelques exemples possibles : elle révèle un vécu (sentiment d'abandon), un état (paralysie de la négociation relationnelle), une action (appropriation collective de l'espace), un processus (désinstitutionnalisation), un incident situationnel (rupture de la routine pédagogique), une logique et une dynamique (contre-dépendance affective) (Paillé et Mucchielli, 2016). Ainsi, selon ces auteurs, la catégorie fait part de la complexité de l'expérience, qu'elle soit d'ordre psychologique, social ou culturel : elle se veut évocatrice, précise et empiriquement fondée.

Cet exercice de formulation de catégories, nous l'avons mené de manière continue et itérative. D'ailleurs, nous ne nous sommes pas arrêté à l'effort de catégorisation; nous avons plutôt

enjoint à chaque catégorie une définition précise qui expose son sens donné. Par la suite, nous avons effectué la spécification des propriétés de la catégorie, ce qui consiste à l'extraction des éléments qui caractérisent le phénomène présent dans la catégorie. En d'autres mots, les propriétés opérationnalisent en quelque sorte la catégorie. En dernier lieu, un exercice de description des conditions d'existence de la catégorie a été mené afin de circonscrire les raisons de la matérialisation du phénomène dans son contexte (Paillé et Mucchielli, 2016).

La justesse et la validité de l'analyse par catégories conceptualisantes reposent essentiellement sur son ancrage dans les données empiriques, sans quoi nous serions confronté à une forme non légitime de conceptualisation (Santiago-Delefosse et Carral Del Rio, 2017). Autrement dit, les catégories conceptualisantes bien ancrées ne constituent donc pas un exercice intuitif libre : elles sont plutôt une tentative honnête de nommer un phénomène perceptible dans les données empiriques de notre étude et, tout comme l'analyse thématique, de tenir compte de notre sensibilité théorique et expérientielle dans le déroulement de l'analyse par catégories conceptualisantes. Signalons ainsi que ce type d'analyse ne peut être complet ou définitif, mais il se veut plutôt un essai de sens réalisé par le chercheur qui tente d'entrer en relation de manière conceptuelle avec le monde empirique. Cet essai peut toujours être remis en question, mais sa solidité est tributaire de notre honnêteté et de notre rigueur comme chercheur (Santiago-Delefosse et Carral Del Rio, 2017).

À travers l'analyse par catégories conceptualisantes, nous avons soulevé brièvement les questions de fidélité et de validité. Dans ce qui suit, nous les aborderons plus en détail dans la

---

section des critères méthodologiques, mais tout en reprenant le vocabulaire de Karsenti et Savoie-Zajc (2018) : la crédibilité de la recherche (validité interne), sa transférabilité (validité externe), sa fiabilité (fidélité) ainsi que sa confirmation (objectivité).

#### 4. PERTINENCE ET LÉGITIMITÉ DE NOTRE RECHERCHE QUALITATIVE

Comme le rappellent Karsenti et Savoie-Zajc (2018), la recherche qualitative-interprétative a souvent l'avantage de susciter l'engagement des praticiens puisque les objets d'étude abordés rejoignent les pratiques professionnelles. Malgré les difficultés que nous avons éprouvées à recruter des membres du personnel enseignant pour notre étude en raison de leur manque de temps, plusieurs d'entre eux nous ont montré leur intérêt pour notre recherche sur les stéréotypes de genre véhiculés par le personnel enseignant et les garçons à l'égard de la relation enseignant-élève au secondaire. En effet, le personnel enseignant était au fait que leur pratique professionnelle pouvait être porteuse d'attitudes genrées influencées par le sexe de l'élève : plusieurs récits anecdotiques nous ont même été révélées de manière informelle avant la tenue des moments retenus pour la collecte des données. Par ailleurs, il va sans dire que notre recherche qualitative-interprétative s'est déroulée sur le terrain avec les acteurs des milieux où les participants se sont sentis respectés, écoutés et valorisés par une forme de recherche qui met en évidence la complexité des pratiques et des limites réelles qu'ils ont rencontrées dans leur pratique professionnelle.

Un autre critère vient légitimer la pertinence de notre recherche qualitative-interprétative. En fait, il fait appel à la « qualité essentielle et intrinsèque à sa nature, à savoir le fait de tenir compte des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 193). Notre étude se concentre précisément sur ces interactions que nous abordons sous l'angle de la REE. En effet, l'éducation est traversée de relations entre le personnel enseignant et les élèves au regard du processus d'enseignement/apprentissage. Nous avons d'ailleurs interrogé nos participants sur ce processus à partir des dimensions et des domaines relatifs au CLASS-Secondary (Pianta et al., 2011).

À la lecture de ce descriptif du CLASS-Secondary (Pianta et al., 2011), nous concevons mieux l'importance de l'établissement de liens significatifs entre le personnel enseignant et les élèves sur le plan du soutien émotionnel, de l'organisation de la classe et du soutien à l'apprentissage. De là, c'est en étudiant cette réalité interactive par la démarche souple et émergente de la recherche qualitative-interprétative qui nous permet « de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement déterminé, et d'orienter [notre] collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du site de recherche » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 193).

Dans notre volonté de mettre en lumière la rigueur de notre recherche qualitative-interprétative, nous nous sommes basé sur un ensemble de critères « suffisamment précis et opérationnalisés » (Savoie-Zajc, 2018, p. 207) pour nous guider dans notre recherche. Il sera ainsi question des critères méthodologiques et des critères relationnels.

D’abord, le premier critère méthodologique renvoie à la crédibilité, soit la plausibilité du sens attribué au phénomène. Il correspond au critère de validité interne dans la recherche quantitative (Fortin et Gagnon, 2016). À la lecture de notre thèse, cette plausibilité se vérifie par diverses stratégies de triangulation que nous avons effectuées, notamment par le recours à diverses stratégies de collecte de données et par notre présence accrue sur le terrain nous permettant ainsi d’avoir « une compréhension fine des dynamiques des contextes » (Savoie-Zajc, 2018, p. 208). Notre engagement prolongé sur le terrain nous a également permis de mieux comprendre les différents points de vue des participants, de renforcer le climat de confiance et ainsi d’accéder plus aisément à leurs perceptions (Fortin et Gagnon, 2016).

Le second critère est celui de la transférabilité (validité externe). Il fait référence à l’exactitude de la description servant « à juger de la similarité avec d’autres situations de telle sorte que les résultats peuvent être transférés » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 377). Afin de répondre à ce critère de transférabilité, nous avons tâché de décrire dans notre thèse de manière dense et détaillée le déroulement de notre recherche et les caractéristiques de notre échantillon de convenance constitué du personnel enseignant et des garçons du secondaire.

Le troisième critère est celui de la fiabilité (fidélité). Dans le contexte de la recherche qualitative-interprétative, la fiabilité sert à évaluer l’intégrité des données issues d’une recherche qualitative, notamment sous l’angle de leur stabilité dans le temps et dans différentes conditions (Fortin et Gagnon, 2016). Elle renvoie également à la présence d’un fil conducteur entre les

différentes parties de la recherche ainsi qu'à la justification systématique des décisions prises par le chercheur (Karsenti et Savoie-Zajc, 2016). À ce sujet, nous n'avons pas manqué de justifier nos choix de stratégies de collecte et d'analyse de données en plus de fournir des indications pour légitimiser notre recherche qualitative-interprétative. Nous avons également cherché à rendre intelligibles pour le lecteur les liens opérés entre notre question et nos objectifs spécifiques de recherche, nos stratégies de collecte et d'analyse des données.

Le quatrième et dernier critère méthodologique, soit la confirmation, concerne le processus d'objectivation déployé pendant et après la recherche à savoir si la recherche est convaincante et crédible, si les données sont recueillies et analysées de façon rigoureuse et si la démarche de recherche est clairement décrite (Karsenti et Savoie-Zajc, 2016). En d'autres mots, la confirmation a rapport à l'objectivité dans les données et leur interprétation : « Ce critère vise à s'assurer que les résultats reflètent bien les données et non le point de vue du chercheur (Fortin et Gagnon, 2016, p. 378). Dans cette recherche de confirmabilité, nous avons fait appel à l'équipe d'encadrement afin qu'elle vérifie les données pour en évaluer la vraisemblance, la solidité et la certitude, ce qui a conduit à confirmer que les inférences et les interprétations effectuées dans notre étude avaient du sens (Fortin et Gagnon, 2016).

Afin de pallier le manque de considération des critères méthodologiques de la dynamique inhérente à la recherche qualitative-interprétative, Lincoln (1995) et Manning (1997) ont proposé un autre ensemble de critères traduisant la position socioconstructiviste de cette forme de recherche en insistant sur le rôle actif du participant comme coconstructeur de sens avec le chercheur. De là,

sont nés des critères relationnels susceptibles de traduire « cette dynamique interactive, collaborative et socioconstructiviste » (Savoie-Zajc, 2018, p. 209). Le premier critère relationnel renvoie à l'équilibre correspondant au respect et à la présentation de toutes les voix exprimées par les participants, souci que nous manifestons dans la transcription exhaustive des verbatim d'entrevue semi-dirigée et de groupe de discussion. D'ailleurs, nos stratégies d'analyse thématique et par catégories conceptualisantes nous ont permis de prendre en compte l'ensemble des propos formulés par les sujets, desquels nous avons choisi des extraits que nous avons transposés dans notre thèse pour appuyer notre interprétation des données.

Par ailleurs, on dénombre quatre autres critères relatifs au caractère d'authenticité de la recherche concernant sa pertinence et ses effets. La recherche qualitative-interprétative demeure une opportunité d'apprentissage ainsi que de prise de conscience chez les participants et le chercheur. En effet, on apprend notamment aux participants à améliorer et à développer leurs perceptions quant à l'objet d'étude (authenticité ontologique), on prend conscience de sa position au regard de la finalité de la recherche et on tâche de la mettre en perspective avec les autres acteurs en jeu (authenticité éducative). Quant à l'authenticité catalytique, elle atteste que les résultats de l'étude sont « énergisants » pour les participants, qu'ils leur permettent d'agir sur leur réalité, ce qui est rendu possible lors de la diffusion des résultats ainsi que dans les recommandations faites par le chercheur et vérifiables directement à partir des témoignages des participants (authenticité tactique). Nous sommes tout de même conscients que les derniers critères d'authenticité s'avèrent en quelque sorte peu applicables à nos garçons du secondaire en raison de leur méconnaissance et

de la complexité des questions entourant les stéréotypes de genre notamment. Néanmoins, nous sommes d'avis que nous pourrions vulgariser les résultats obtenus en choisissant des contextes adolescents pour présenter certains exemples. Quant au personnel enseignant ou aux chercheurs qui prendront acte de notre recherche, nous espérons que leurs perceptions des stéréotypes de genre à l'égard de la relation enseignant-élève soit renouvelée, c'est-à-dire qu'ils envisagent différemment ce phénomène au regard de l'orientation de nos résultats. Qui plus est, nous souhaitons également que le personnel enseignant en soit « énergisé » pour que leurs actions soient le reflet de l'intégration de ces connaissances dans leur pratique professionnelle.

## 5. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES ET DÉONTOLOGIQUES

Cette thèse prend en considération l'ensemble des principes éthiques énoncés dans la Politique institutionnelle d'éthique en matière de la recherche avec les êtres humains du comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke par le suivi des grandes lignes directrices de la politique à l'égard de l'intégrité scientifique, de l'autonomie et de l'intégrité de la personne, et du respect de la dignité et de la vie privée. À la suite du dépôt du projet de recherche, son évaluation a été soumise au Comité d'éthique de la recherche et a obtenu une attestation de conformité aux normes éthiques institutionnelles (numéro de certificat éthique CER-ESS 2016-44) (annexe C), ce qui nous a permis d'amorcer la collecte de données. De manière à mettre en œuvre ces considérations éthiques et déontologiques, nous nous sommes assuré d'avoir le consentement des élèves et de leurs parents de même que celui du personnel enseignant en vue de leur participation à cette étude (annexes D et E). Nous avons informé tous les participants qu'ils



---

étaient libres de répondre ou non aux questions qui leur étaient posées et qu'ils pouvaient se retirer de la recherche à tout moment sans avoir à se justifier. Concernant les enregistrements audio des entrevues semi-dirigées et des groupes de discussion, ils ont été téléversés sur ordinateur lequel était muni d'un mot de passe. Nous étions ainsi la seule personne à avoir accès à ces données. Quant aux questionnaires d'enquête, ils étaient identifiés par un code afin de conserver la confidentialité des participants. Nous conservions la matrice des codes associés aux noms des participants sous clé dans un local de recherche de l'Université de Sherbrooke. Pour l'ensemble des données, l'analyse des verbatim effectuée à l'aide du logiciel d'analyse qualitative Nvivo n'a pas nécessité l'inscription des noms des participants puisque nous avons de nouveau utilisé la matrice de codes.

Cet exercice d'articulation de notre méthodologie voulait rendre plus intelligibles les fondements de la recherche qualitative interprétative au regard de notre thèse. Nous avons cherché à être rigoureux dans la démonstration de la légitimité de notre étude en multipliant les liens entre notre positionnement épistémologique et le bien-fondé des choix opérés sur le plan des stratégies de collecte et d'analyse de données. À la suite de ces considérations méthodologiques, nous pouvons maintenant aborder la présentation de l'analyse des résultats.

## **QUATRIÈME CHAPITRE. PRÉSENTATION DE L'ANALYSE DES RÉSULTATS**

Dans ce chapitre, nous exposerons d'abord les résultats obtenus à la suite de l'analyse thématique de l'ensemble des données recueillies au moyen des diverses stratégies choisies. Les thèmes et les sous-thèmes significatifs qui ressortent de l'analyse des propos du personnel enseignant et des garçons afin de mieux décrire les perceptions déclarées qu'ils entretiennent à l'égard de leurs relations seront présentés. À l'aide d'arbres thématiques, les thèmes seront ensuite décrits selon leur ordre d'importance, c'est-à-dire que les plus récurrents seront placés au sommet de l'arbre. Nous terminerons ce chapitre par la présentation des résultats issus de l'analyse par catégories conceptualisantes visant à identifier les stéréotypes de genre véhiculés par le personnel enseignant et les garçons à l'égard de la REE au secondaire. Soulignons que des extraits de corpus ont été insérés afin d'appuyer les résultats. Dans le but de retracer les extraits de corpus et de les associer au bon participant, nous les avons identifiés à l'aide d'un code alphanumérique. Par exemple, la mention PE1-20-10 désigne le 1<sup>er</sup> des 37 membres du personnel enseignant pour lequel nous avons choisi un extrait se situant à la ligne 20 de la page 10 du corpus. Il en sera de même lorsqu'il sera question des garçons, où la mention PE sera remplacée par G.

Afin de structurer et de rendre plus intelligibles nos analyses, nous avons classé nos résultats par objectif de recherche qui rappelons-le sont au nombre de trois.

# 1. PREMIER OBJECTIF : DÉCRIRE LES PERCEPTIONS DÉCLARÉES DU PERSONNEL ENSEIGNANT À L'ÉGARD DES RELATIONS QU'IL ENTRETIENT AVEC LES GARÇONS

Afin de décrire leurs perceptions à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les garçons, l'ensemble des 37 membres du personnel enseignant a formulé un total de 629 réponses. Ainsi, comme le montre le tableau 3, 17 thèmes ont été dégagés pour le personnel enseignant, dont 9 pour les 18 enseignants auxquels sont associées 340 réponses, et 8 pour les 19 enseignantes auxquelles on attribue 289 réponses.

Tableau 3. Perceptions déclarées du personnel enseignant à l'égard des relations qu'il entretient avec les garçons

Perceptions déclarées du personnel enseignant (629 réponses)	
18 enseignants (340 réponses)	19 enseignantes (289 réponses)
Qualité de la relation (61 réponses)	Qualité de la relation (59 réponses)
Situations conflictuelles (46 réponses)	Gestion de classe (47 réponses)
Gestion de classe (41 réponses)	Comportements perturbateurs (41 réponses)
Moyens pour favoriser l'engagement (41 réponses)	Préoccupations (37 réponses)
Recours à l'humour (37 réponses)	Motivation scolaire (35 réponses)
Désengagement de l'enseignant (34 réponses)	Approches pédagogiques (33 réponses)
Rétroactions (34 réponses)	Rétroactions (19 réponses)
Faible autonomie (24 réponses)	Importance de développer un lien (18 réponses)
Relation affective (22 réponses)	

Comme l'indique le tableau 3, les perceptions déclarées des enseignants à l'égard des relations qu'il entretient avec les garçons sont décrites sous l'angle de la qualité de la relation, des situations conflictuelles, de la gestion de classe, des moyens pour favoriser l'engagement, du recours à l'humour, du désengagement de l'enseignant, des rétroactions, de la faible autonomie et de la relation affective. Pour leur part, les perceptions des enseignantes sont décrites sur la base de la qualité de la relation, de la gestion de classe, des comportements perturbateurs, des préoccupations, de la motivation scolaire, des approches pédagogiques, des rétroactions et de l'importance de développer un lien. Mentionnons que certains thèmes sont identiques ou similaires à la fois pour les enseignants et les enseignantes, tandis que d'autres thèmes trouvent leur unicité au regard du sexe du personnel enseignant. Dans les sections suivantes, nous reprendrons cette fois les résultats de ces perceptions pour brosser un portrait distinct des enseignants et des enseignantes. Nous nous attarderons d'abord sur les perceptions déclarées des enseignants.

### **1.1 Perceptions déclarées des enseignants à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les garçons**

L'ensemble des 18 enseignants ont exprimé un total de 340 réponses pour décrire leurs perceptions à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les garçons.

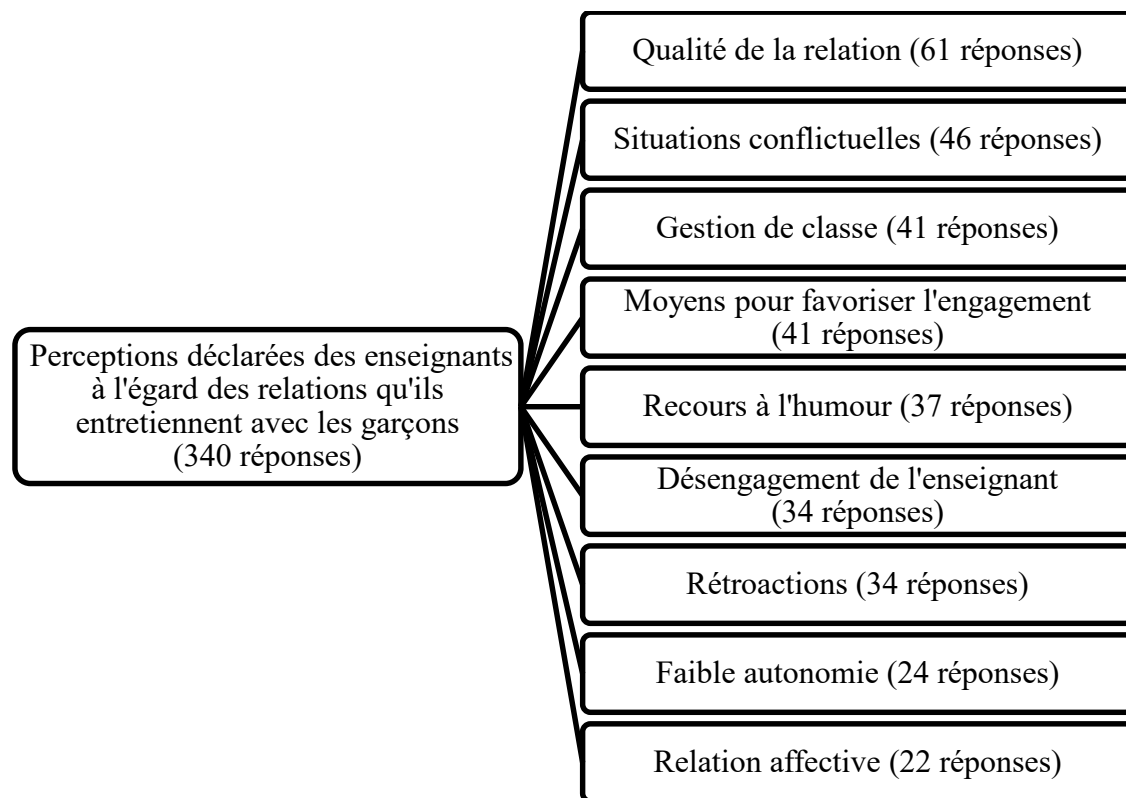


Figure 3. Perceptions déclarées des enseignants à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les garçons

Comme l'indique la figure 3, les perceptions des enseignants à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les garçons tournent autour de neuf thèmes placée selon leur importance relative: la qualité de la relation, les situations conflictuelles, la gestion de classe, les moyens pour favoriser l'engagement, le recours à l'humour, le désengagement de l'enseignant, les rétroactions, la faible autonomie et la relation affective. Dans les prochains paragraphes, nous reprendrons chacun de ces thèmes pour décrire et mettre en lumière les sous-thèmes qui leur sont associés.

### 1.1.1 Qualité de la relation des enseignants avec les garçons

L'ensemble des 18 enseignants ont exprimé 61 réponses au total pour décrire la qualité de la relation qu'ils entretiennent avec les garçons.

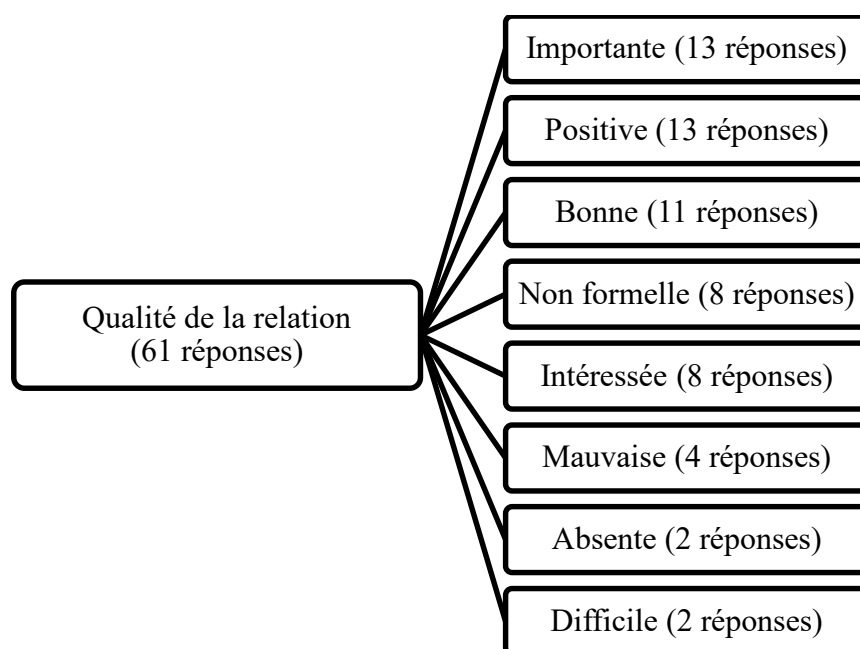


Figure 4 – Qualité de la relation des enseignants avec les garçons

Comme le montre la figure 4, les enseignants font état de l'importance de la REE en classe : « Moi, je suis assez proche de mes élèves. Au régulier, c'est assez des élèves affectifs. C'est important d'avoir un bon lien, ils me respectent plus et écoutent plus par la suite. Sont moins agités » (PE13-22-351).

D'ailleurs, ils décrivent généralement de manière positive leurs relations avec les garçons : « C'est positif comme relation avec mes gars. C'est ma priorité comme enseignant » (PE18-14-

461). Qui plus est, le personnel enseignant soutient qu'il est important de développer une bonne relation avec les garçons puisque ces derniers passent souvent plus de temps à l'école qu'à la maison.

*Il faut être contents de se voir... on les voit plus souvent que les parents. Il faut qu'ils soient contents de venir en classe. Ça va être facile d'enseigner, d'apprendre sans trop qu'ils s'en rendent compte. Je vais être en mesure de les amener plus facilement où je veux.* (PE6-12-138)

Les enseignants soulèvent ainsi que cette relation est déterminante pour faciliter l'enseignement et pour favoriser l'apprentissage des garçons. Ils développent également des moyens pour rendre la relation moins formelle avec les garçons: « *Je les salue dans les corridors. C'est pas rare que les gars viennent me jaser dans les surveillances, pis ceux des autres années qui viennent me voir encore. Ils me racontent leurs problèmes* » (PE14-28-355).

En fait, les enseignants se préoccupent de ce que vivent les garçons dans leur quotidien : « *Je m'intéresse aux garçons, "tu as un nouveau cellulaire!"... je les questionne sur ce qu'ils vivent. C'est gagnant avec eux* » (PE6-11-141). Ils se penchent également sur le devenir des garçons : « *En leur parlant des avenues qu'ils ont les années suivantes : "aimes-tu l'école? Veux-tu aller en secondaire 2?" Il faut aller voir leurs intérêts, leurs objectifs* » (PE7-17-167). Les enseignants vont parfois jusqu'à développer des intérêts qui ne sont pas les leurs, mais qui touchent

spécifiquement ceux des garçons : « *J'essaie de m'intéresser à eux. Je m'intéresse à eux... les sports pour les garçons. J'développe un intérêt pour les voitures même si ce n'est pas le mien. Tout ce qui est en dehors du cours* » (PE17-18-452).

En partageant certains intérêts des garçons, les enseignants parviennent à mieux comprendre leur réalité sociale ainsi que les difficultés qu'ils vivent.

De plus, ils remarquent que des collègues enseignants développent une mauvaise relation avec les garçons, mais ils sont conscients qu'il s'agit d'une minorité : « *Je sais que ce n'est pas le cas pour l'ensemble des enseignants, mais certains ont ou développent une mauvaise relation avec leurs gars, question de tempérament, je suppose* » (PE11-5-280). Nous notons que des enseignants témoignent de l'absence de relation avec les garçons.

*Honnêtement, j'suis pas mal du type distant. J'ai pas vraiment l'goût d'en apprendre sur les élèves. Souvent, je les laisse quand même parler de leur fin de semaine question de les laisser ventiler. Mais ce qui ressort, c'est toujours pareil. Un tel est allé à un party, l'autre a viré une brosse... rien de ben ben constructif. La relation est disons absente, cette année.* (PE14-4-360)

D'ailleurs, pour certains enseignants, les garçons demeurent ceux avec lesquels il est le plus difficile d'établir une relation: « *Carrément plus difficile avec les garçons. Ils sont plus agités.*



---

*La contestation vient des garçons. Tous niveaux confondus au secondaire. Ils se mettent en groupe (3 ou 4 têtes fortes) » (PE12-27-321).*

Pour d'autres, la relation s'établit plus aisément avec les garçons comparativement aux filles : « *Pour les filles, j'essaie de créer des liens avec les filles... Avec les garçons, c'est plus facile d'emblée. C'est un peu passe-partout* » (PE10-3-246). Les enseignants mentionnent également avoir plus de facilité à discuter ou à échanger avec les garçons compte tenu de leur facilité d'approche : « *Plus facile de parler avec les gars, ouvertement, sans avoir établi une relation de confiance. Les filles peuvent être gênées de me parler..., alors que les gars, ç'a pas d'importance* » (PE18-15-465). En effet, il apparaît plus aisé d'entrer en contact avec les garçons, et ce, même sans avoir établi de relation de confiance.

En résumé, les enseignants ont recours à plusieurs qualificatifs pour décrire leur relation avec les garçons. Ils la qualifient comme étant importante, positive, bonne, non formelle et intéressée. Toutefois, elle est parfois aussi caractérisée comme étant mauvaise, absente et difficile par d'autres enseignants.

À la suite du thème sur la qualité de la relation, nous nous pencherons sur le prochain, soit les situations conflictuelles.

### 1.1.2 Situations conflictuelles des enseignants avec les garçons

Sur les 18 enseignants, 17 se sont exprimés sur leurs situations conflictuelles avec les garçons. Au total, ils ont formulé 46 réponses.

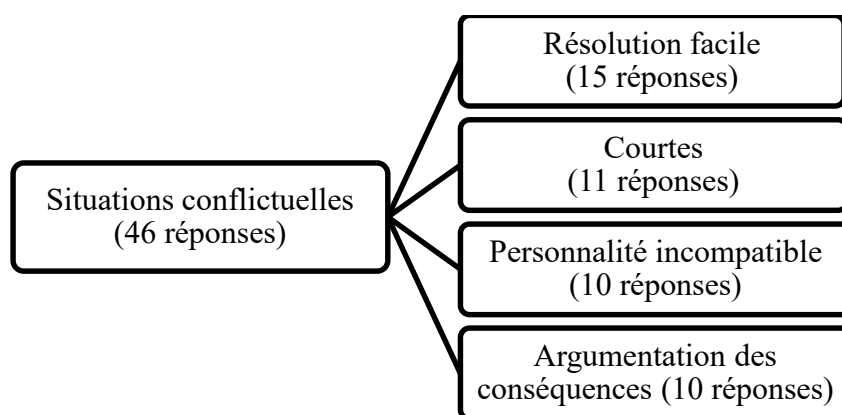


Figure 5. Situations conflictuelles des enseignants avec les garçons

Au regard de la figure 5, il se dégage une tendance quant à la résolution des conflits entre les enseignants et les garçons. En fait, les garçons sont plus ouverts au dialogue en situation de conflit et ils sont en mesure de rétablir les ponts plus rapidement que les filles : « *Plus facile de parler avec les garçons, pas rancuniers, les filles peuvent bouder pendant un mois. Plus de facilité avec les gars* » (PE4-8-102).

Qui plus est, la durée des conflits avec les garçons est plus courte, alors que les conflits avec les filles peuvent perdurer dans le temps.

---

*Avec les gars, c'est pas trop compliqué. Disons que, quand les choses ont été dites clairement, les gars sont pas rancuniers, même si la conséquence reçue n'a pas tellement plu. Ils ne me boudent pas pendant plusieurs jours ou semaines, comme je vois chez certaines filles. (PE8-3-195)*

En ce qui a trait aux situations conflictuelles avec les garçons, elles font référence à des attitudes agressives en classe. En effet, comme le soutiennent les enseignants, les garçons ont tendance à extérioriser davantage d'agressivité physique que les filles.

*Depuis que les élèves en difficulté sont intégrés dans les classes, bien on a plus d'élèves avec des comportements agressifs. C'est difficile de gérer un gars qui claque la porte de la classe parce qu'il [n']est pas capable de se maîtriser... ou quand deux gars en viennent aux coups. C'est bien rare que je vois ça chez les filles. (PE17-18-447)*

En outre, ces relations marquées par des situations conflictuelles sont principalement en lien avec une incompatibilité de personnalité entre les enseignants et les garçons : « *J'ai un gars qui ne m'aime pas ben ben la face. J'essaie de mon mieux de le mettre de mon bord, mais il veut rien savoir. On n'a pas vraiment d'atomes crochus* » (PE8-14-205).

Les enseignants affirment que les garçons entrent en situation de conflit lorsqu'ils reçoivent des conséquences qui leur semblent injustes.

---

*Les conséquences sont souvent argumentées par les garçons, ce qui peut devenir un conflit. J'ai enlevé le cellulaire d'un gars parce qu'il textait pendant que je parlais en avant. J'ai suivi le règlement qui l'oblige à me le remettre et à venir le récupérer dans quelques jours au secrétariat. Ben, il voulait argumenter et ç'a dégénéré. J'ai dû l'expulser. (PE5-16-124)*

En somme, les situations conflictuelles que vivent les enseignants avec les garçons ont tendance à se résoudre facilement et à être de courte durée. Les enseignants considèrent l'incompatibilité de leur personnalité avec celles des garçons avec lesquels ils développent une situation conflictuelle. Par ailleurs, ils soulignent que les garçons ont tendance à argumenter lorsqu'ils reçoivent une conséquence pour ne pas avoir respecté une consigne en classe, ce qui peut engendrer une situation conflictuelle.

Suivant le thème sur les situations conflictuelles, nous nous tournerons vers celui de la gestion de classe.

### *1.1.3 Gestion de classe des enseignants auprès des garçons*

Concernant la gestion de classe effectuée auprès des garçons, 17 des 18 enseignants se sont prononcés avec 41 réponses sur la question.

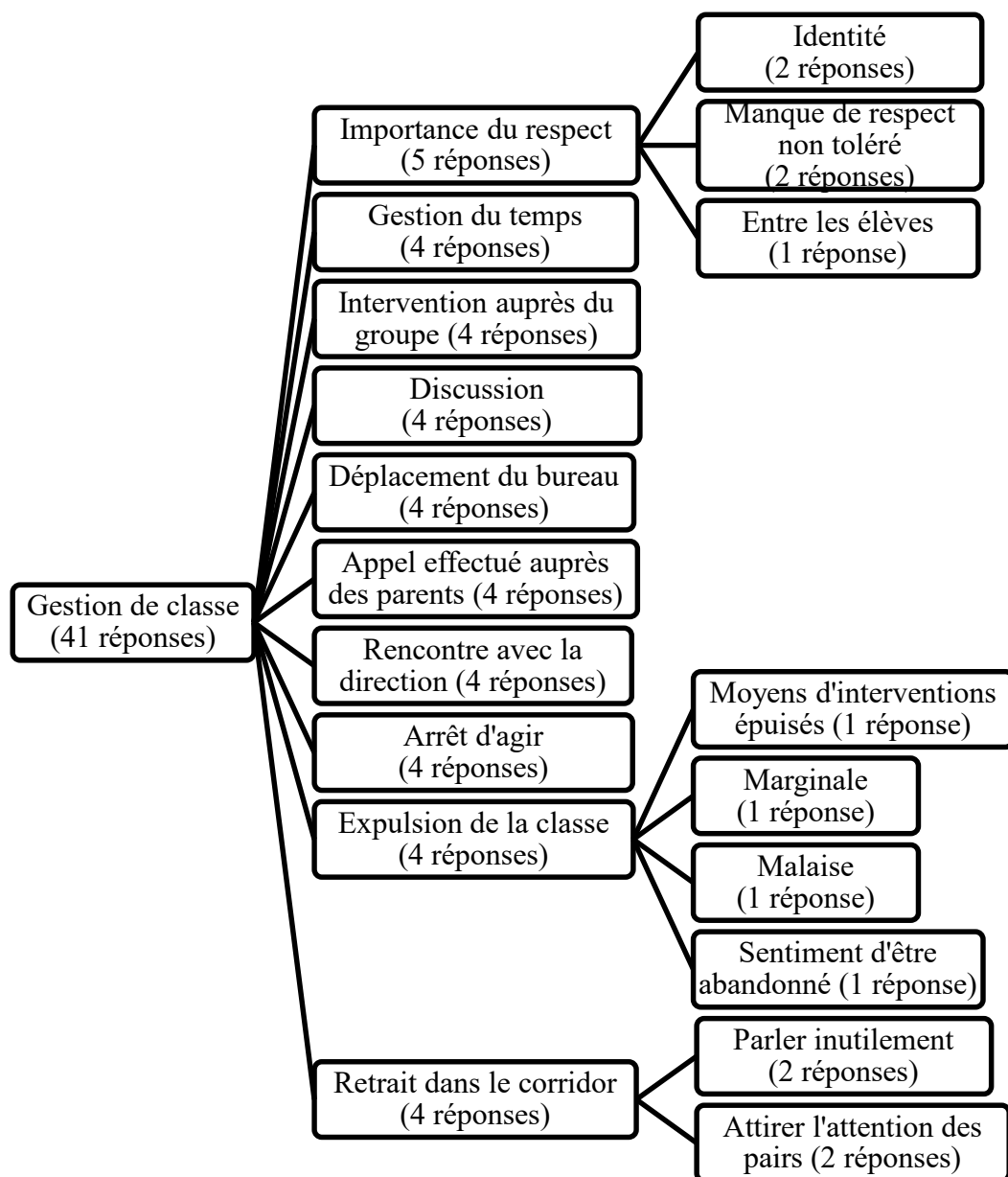


Figure 6. Gestion de classe des enseignants auprès des garçons

À la lecture de la figure 6, les enseignants montrent bien comment le respect est une dimension importante dans la gestion de classe : « *Je travaille beaucoup à avoir une gestion de*

*classe qui insiste sur le respect* » (PE6-10-147). D'ailleurs, cela se traduit plus concrètement par le respect de l'identité même des garçons : « *Je tente de bien apprendre à les connaître et je respecte fortement leur identité* » (PE4-6-103). Ainsi, le manque de respect est l'élément le moins toléré en classe : « *Dans l'cas d'un manque de respect, il [le garçon] va sortir sur la tête* » (PE3-20-59). La question du respect n'est pas seulement abordée sous l'angle de la relation entre les enseignants et les garçons, mais également de la relation entre les garçons eux-mêmes : « *S'il [n']y a pas de respect entre eux, je leur fais goûter à leur propre médecine* » (PE13-13-327). Ces propos montrent bien à quel point le respect demeure un élément d'importance dans les relations en classe.

Qui plus est, la gestion de classe passe par la gestion du temps des garçons : « *Avoir des cours plus chargés. Avoir une routine chargée pour qu'ils voient la montagne sans avoir de temps à perdre. Période de cours plus magistrale... sollicite plus leur participation. Pas le temps pour ce genre de comportements.* » (PE1-25-21)

En d'autres mots, plus les garçons sont occupés, plus ils ont le sentiment de ne pas avoir de temps à perdre en classe et moins ils ont de comportements jugés inadéquats.

Par ailleurs, les enseignants ont nommé plusieurs moyens de gestion de classe. Ils ont recours à un système d'avertissement lorsque les garçons présentent des comportements perturbateurs en classe : « *Ça dépend des groupes. Certains comportements sont répétés : un ou deux avertissements* » (PE2-13-32).

D'autres moyens prévus sont nommés, tels qu'intervenir auprès du groupe, discuter avec le garçon fautif dans le corridor, placer le garçon qui dérange près du bureau de l'enseignant, demander des travaux compensatoires, appeler les parents ou rencontrer la direction de l'école. Lors de situations critiques où une action immédiate doit être posée, l'arrêt d'agir est privilégié pour protéger la santé et la sécurité des autres élèves ou du jeune concerné.

*J'ai un gars qui a un trouble narcissique dans ma classe et y'a une fille qui s'est mis (sic) à l'écœurer sur l'heure du dîner et dans classe aussi. Sauf que le gars s'est tanné et s'est mis à lever son bureau pour le lancer sur la fille. J'ai dû faire un arrêt d'agir : « Tu poses ton bureau par terre et tu sors te calmer! » (PE17-08-441)*

L'expulsion de la classe reste une méthode d'intervention assez marginale : « C'est très très rare que j'ai à les expulser » (PE16-05-407). Elle survient lorsque tous les moyens d'intervention existants semblent avoir été épuisés et que le climat de classe en est influencé négativement : « C'est mieux pour tout le groupe lorsque c'est très dérangeant et ça fait manquer du temps aux autres » (PE18-17-481). Par ailleurs, un malaise est exprimé lorsqu'il s'agit d'expulser les garçons au local de retrait. En effet, l'enseignant ne veut pas être perçu par ses élèves, ses collègues ou la direction comme étant incapable de maintenir un bon climat de classe : « En l'ayant dans le corridor, je garde mes problèmes et personne a l'impression que je décharge mes problèmes ailleurs » (PE15-11-401). L'enseignant a le sentiment de ne pouvoir compter que sur lui-même pour intervenir auprès des garçons : « De toute façon, on n'est pas ben ben appuyé

*par l'école, par la direction. Faque je suis obligé de m'arranger avec mes élèves le plus possible »* (PE14-22-362). Ce sentiment d'abandon est aussi perçu positivement, puisque cela oblige les enseignants à intervenir rapidement et activement auprès des garçons qui présentent des comportements perturbateurs afin d'éviter leur perpétuation et la détérioration de la relation : *« J'interviens tout de suite quand y'a un comportement qui ne me convient pas. Je suis prêt à perdre une période pour gagner un bon mois. J'prends le temps pour régler les choses »* (PE10-19-255). Autrement dit, la prise en charge immédiate des manifestations négatives permet aux enseignants de gagner du temps à long terme pour pouvoir par la suite se consacrer plus aisément aux activités pédagogiques. Néanmoins, les enseignants optent pour le retrait du garçon de la classe et le placent non loin dans le corridor, ce qui leur permet d'assurer son encadrement.

*Quand ça marche pas avec un gars et que je sais que ça donne rien, je le place dans le corridor. Comme ça, je garde un certain contrôle sur lui. Je peux aller le voir plus tard... discuter... voir s'il travaille. En l'envoyant au local de retrait, j'suis sûr qu'il travaillerait pas et je serais obligé de faire un suivi avec, pareil, au cours suivant.*  
(PE9-8-195)

Les garçons, comparativement aux filles, sont ceux qui sont le plus souvent contraints de se retirer du groupe compte tenu de leurs comportements inappropriés. Pour en témoigner, les enseignants soutiennent que les garçons ont tendance à parler inutilement et à intervenir de manière inadéquate en classe dans le but d'attirer l'attention des pairs.



---

*Entre eux, ils ont le besoin de s'impressionner. Tu veux plaire à tes amis en faisant le clown. C'est rarement en donnant la bonne réponse ou le bon texte... Donc, faire des comportements inappropriés en faisant déclencher les rires. C'est donc d'être un peu plus sévère avec les garçons. (PE8-21-199)*

Bref, nous retenons que la gestion de classe passe avant tout par le respect entre les enseignants et les garçons. Par ailleurs, les enseignants développent des moyens pour prévenir certains comportements de la part des garçons. En effet, ils s'assurent de gérer le temps des diverses activités en classe afin que les garçons soient maintenus occupés. Également, en présence de comportements perturbateurs, les enseignants agissent principalement en intervenant auprès du groupe, en discutant avec les garçons, en déplaçant le bureau des garçons près du leur, en appelant leurs parents pour signifier qu'une problématique est survenue à l'école, en rencontrant la direction et en imposant un arrêt d'agir en situation urgente. Bien que l'expulsion de la classe ne soit pas vue comme une panacée, elle est tout de même utilisée, tout comme le retrait du garçon dans le corridor.

Le prochain thème portera sur les moyens pour favoriser l'engagement des garçons.

### 1.1.4 Moyens pour favoriser l'engagement des garçons

Plusieurs moyens pour favoriser l'engagement ou la motivation, concepts employés de manière synonymique, sont évoqués par les enseignants. Au regard des 18 enseignants, 16 se sont exprimés sur la question en formulant un total de 41 réponses.

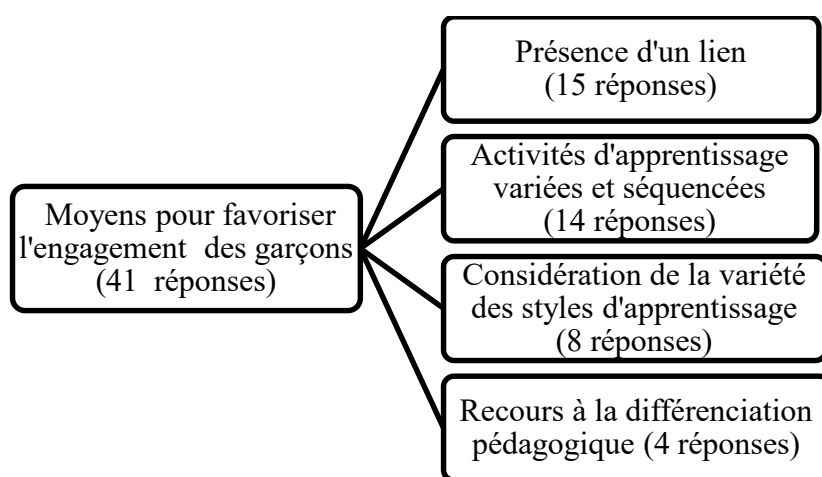


Figure 7. Moyens pour favoriser l'engagement des garçons

Comme l'indique la figure 7, l'une des prémisses de l'engagement passe par la présence d'un lien entre les enseignants et les garçons: « *Pour susciter l'engagement, ça prend un lien avec eux. Il faut que tu donnes un bon show. Il faut que tu sentes que les gars sont importants pour toi* » (PE1-14-2). Interrogés sur les moyens pour susciter l'engagement et la motivation des garçons, les enseignants affirment qu'il est préférable de varier les activités d'apprentissage et de les séquencer en de courtes périodes : « *Il faut varier les séquences dans les cours... varier le magistral vs action : 75 minutes : 5 X 15 minutes... Magistral, action, magistral... etc. pour aller chercher ceux qui n'écoutent pas. C'est plus stimulant pour eux* » (PE2-12-29). En d'autres mots, alterner entre

un enseignement magistral et des mises en action pratiques contribue à ce que les garçons s'engagent dans les activités de la classe.

Par ailleurs, les enseignants mettent l'accent sur le fait que les styles d'apprentissage varient sensiblement d'un garçon à l'autre : en les considérant dans leur enseignement, les enseignants estiment que les garçons sont plus sujets à s'engager en classe.

*Il y a une multitude de façons d'apprendre. Faut considérer que chaque élève est différent. Certains sont plus auditifs, d'autres plus visuels... il y a les... ceux qui ont besoin de toucher... les kinesthésiques là. Il faut essayer de varier pour aller chercher tous les styles d'élèves. (PE4-12-88)*

Cette volonté du corps enseignant de répondre aux besoins spécifiques de chaque garçon s'inscrit dans un contexte de différenciation pédagogique. En effet, les enseignants mentionnent à quel point il s'avère essentiel de bien connaître les caractéristiques individuelles de chaque garçon afin de susciter leur motivation : « *J'essaie d'en apprendre le plus possible sur mes garçons. On parle souvent comment faire de la différenciation pédagogique avec les garçons, c'est gagnant. C'est donc ce que j'essaie de faire le plus souvent* » (PE3-7-65). Cependant, les propos ne nous en apprennent pas sur les moyens entrepris pour mettre en place un tel dispositif de différenciation en classe, et encore moins comment il est susceptible d'agir positivement sur la motivation ou l'engagement des élèves.

Enfin, quatre principaux aspects sont identifiés par les enseignants pour favoriser l'engagement ou la motivation des garçons, notamment la présence d'un lien entre les enseignants et les garçons, l'introduction d'activités d'apprentissage variées et séquencées, la considération de la variété des styles d'apprentissage de même que le recours à la différenciation pédagogique. Dans ce qui suit, il sera question du thème portant sur le recours à l'humour en classe.

#### *1.1.5 Recours à l'humour par les enseignants en classe*

À la lumière des propos tenus sur le recours à l'humour en classe, 37 réponses ont été données par 15 des 18 enseignants.

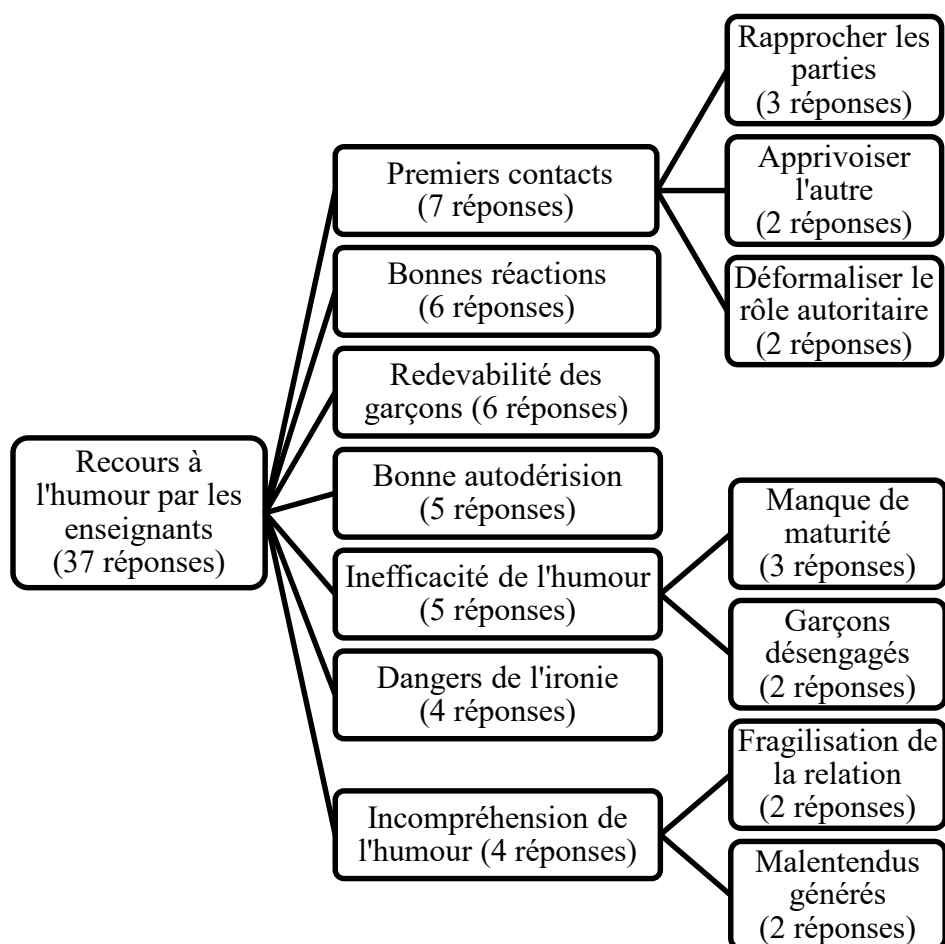


Figure 8. Recours à l'humour par les enseignants en classe

La figure 8 montre que des enseignants utilisent l'humour lors des premiers contacts avec les élèves en début d'année scolaire: « *J'utilise beaucoup l'humour... quand c'est le temps d'apprendre les noms. J'essaie de trouver des surnoms comiques qu'ils [les garçons] acceptent quand ça fonctionne* » (PE8-17-190). L'humour permet ainsi de rapprocher les parties, d'apprivoiser l'autre et de déformaliser le rôle autoritaire des enseignants perçu par les garçons.

Des enseignants évoquent que les garçons réagissent bien lorsque les activités d'apprentissage sont effectuées de manière moins formelle et s'inscrivent dans un cadre humoristique.

*Je réussis même avec certains groupes avec des routines avec les présences on fait quelques blagues... 2-3 minutes... en riant et ensuite, on commence à travailler sérieusement. Donc, ça passe mieux quand tu [le garçon] dois écrire 4-5 pages.*  
(PE9-7-218)

Ainsi, les enseignants comprennent qu'il n'est pas toujours aisé pour les garçons de se mettre à la tâche.

Prendre des moments pour faire rire les garçons rend ces derniers redevables : ils sont conscients que les enseignants tentent d'alléger le cadre formel de la classe et de créer une atmosphère plus propice aux apprentissages.

*Quand j'essaie de les faire rire, même si c'est des jokes plus ou moins drôles, je sais que c'est gagnant. Mes gars sentent que je veux leur donner une chance de souffler un peu, de dédramatiser le travail qui est à faire. Ils me le rendent bien quand je me donne la peine de les faire rire.* (PE10-24-251)

Cela a pour effet d'amener les garçons à se mettre à la tâche sérieusement et plus rapidement lorsque le temps est venu.

Parallèlement, les enseignants sont d'avis que les garçons expriment plus d'autodérision que les filles au fait de recourir à l'humour en classe : « *Les gars, c'est plus facile de les agacer, ils prennent mieux les jokes* » (PE11-5-272). À ce sujet, l'utilisation de l'humour n'est pas toujours sans conséquence.

*Faire des blagues en lien avec leurs réponses, c'est vraiment plus facile avec les gars. Ils sont capables d'en prendre. Les filles, elles, peuvent mal le prendre et se sentir attaquées... et là, ça oblige de discuter avec elles pour leur dire que ce n'est pas vrai... qu'il faut apprendre à rire de soi.* (PE13-03-347)

En effet, les garçons se distancient émotivement plus facilement des commentaires humoristiques émis à leur égard comparativement aux filles.

Cependant, l'humour n'est pas une panacée et peut s'avérer inefficace auprès des garçons qui ne parviennent pas à reprendre leur sérieux, notamment pour certains qui sont moins matures ou carrément désengagés sur le plan scolaire : « *Y'a des gars [...]qui [ne] peuvent pas s'arrêter. On fait des blagues, pis quand c'est l'temps de travailler, ils continuent. Difficile pour certains de comprendre quand y faut s'arrêter un moment donné* » (PE15-13-387).

Qui plus est, bien que les enseignants soient conscients des bienfaits de l'humour en classe, ils remarquent que les subtilités de certaines formes de comique ne soulèvent pas les rires chez les garçons : « *Il y a quand même, disons, des dangers de faire des blagues... Je peux en perdre certains quand je fais de l'ironie... selon leur âge ou leur niveau pour ce genre d'humour* » (PE14-2-366). En d'autres mots, plus les garçons sont jeunes, moins ils sont en mesure de comprendre les blagues ironiques.

Les enseignants relèvent par ailleurs que l'humour peut être incompris par les garçons : « *Il faut faire attention, car des fois j'ai des garçons qui [ne] comprennent pas bien mes jokes* » (PE17-17-451). Cette incompréhension peut fragiliser la relation avec les garçons et générer des malentendus.

*Le lien peut en prendre un coup. J'suis un peu pince-sans-rire, donc pas toujours facile pour eux de voir si ce que je dis est vrai ou pas. Je dois souvent dire que c'est une blague après... surtout quand je vois que personne rit vraiment. Ça peut créer des malentendus. Ils se sentent vite attaqués et c'est pourtant pas mon but.* (PE18-27-482)

En somme, l'humour permet de faciliter les premiers contacts entre les enseignants et les garçons. D'ailleurs, les garçons réagissent bien lorsqu'on a recours à l'humour en classe : ils sont redevables auprès des enseignants. Ces derniers notent que les garçons présentent une bonne



---

autodérision. Néanmoins, il peut aussi arriver que l'humour soit inefficace. En fait, il peut y avoir un certain danger d'utiliser l'ironie puisqu'elle peut être incomprise, contribuant ainsi à fragiliser la relation et à générer des malentendus entre les enseignants et les garçons.

Nous nous pencherons maintenant sur le thème du désengagement enseignant.

#### *1.1.6 Désengagement de l'enseignant auprès des garçons*

Les enseignants expriment une forme de désengagement à l'égard de certains garçons. Ainsi, 15 des 18 enseignants se sont exprimés sur le sujet pour un total de 34 réponses.

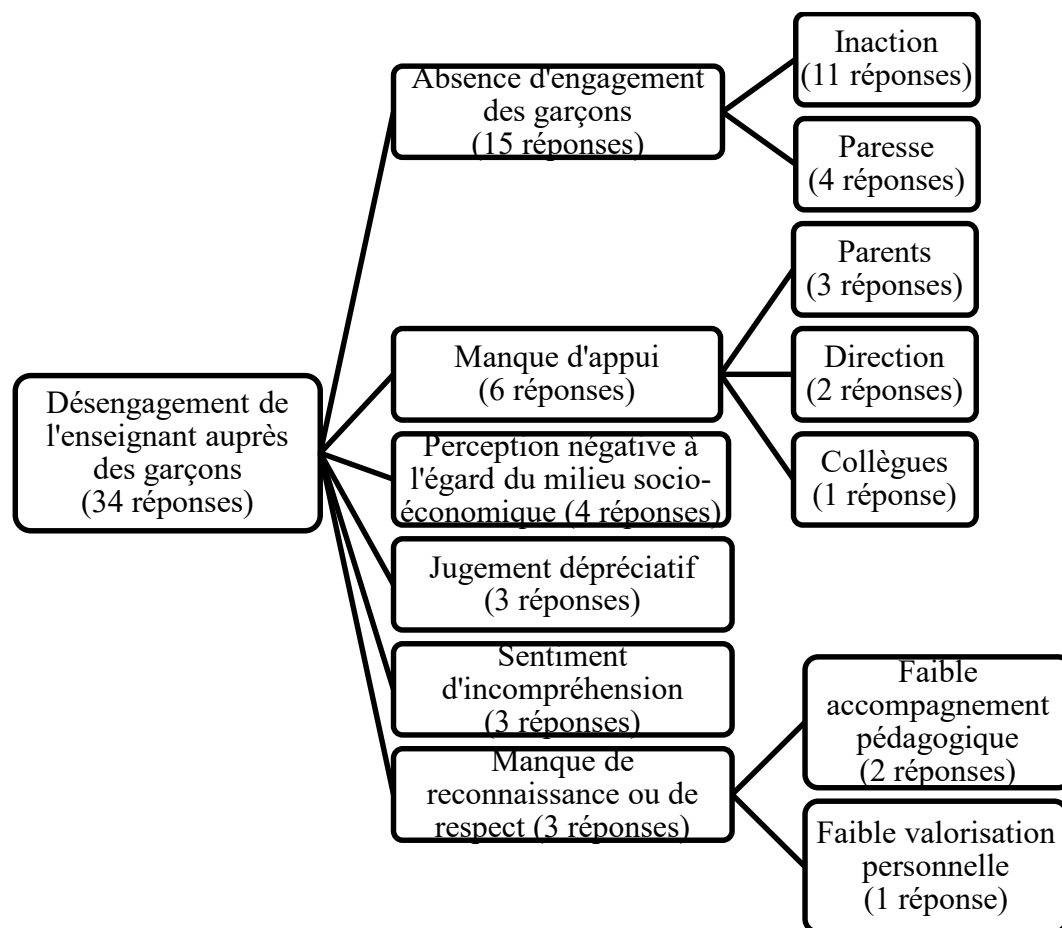


Figure 9. Désengagement de l'enseignant auprès des garçons

Comme l'expose la figure 9, l'absence d'engagement des garçons en classe incite les enseignants à se désengager à leur tour: « *Quand j'vois deux gars qui se tournent les pouces... et qui doivent faire une maquette... et que je sais d'avance que leur but c'est d'en faire le moins possible par paresse, bien moi je tire la plug* » (PE2-1-53). De cela, il s'avère que la paresse et l'inaction des garçons dans les activités en classe contribuent au désengagement des enseignants.

Qui plus est, les enseignants considèrent ne pas recevoir suffisamment d'appui dans les interventions qu'ils mènent auprès des garçons. Ce manque ou cette absence d'appui proviendrait de la direction, des parents ainsi que des collègues.

*Je veux bien croire qu'un enseignant doit être autonome, prendre ses responsabilités avec les élèves, mais quand t'as besoin d'un coup de pouce de la direction auprès des parents pour signifier que les interventions que tu fais pour un tel sont approuvées par la direction, mais ça donne plus de poids. Là, pas d'appuis de la direction ni des parents ni des autres collègues. Ce qui est fait en classe, reste en classe et faut se débrouiller pour gérer ça tout seul (PE3-21-77).*

Le désengagement des enseignants est également relié à la perception négative qu'ils ont des garçons et de leurs parents à l'égard de leur milieu socioéconomique.

*De toute façon [quand] tu sais que plus tard ils vont faire comme leurs parents pis qu'ils vont connaître juste deux lettres... BS... [bien-être social pour parler d'aide sociale] je laisse tomber. (PE5-14-111)*

Les conditions de pauvreté économique, sociale et culturelle des parents servent de justificatifs pour enclencher le processus de désengagement des enseignants plutôt que pour persévérer dans leurs tentatives d'interventions auprès des garçons.

Nous observons d'ailleurs qu'en classe, les enseignants ont un jugement dépréciatif à l'égard de certains garçons et ils optent pour des interventions visant à limiter leur droit de parole.

*Poser des questions : désigner des personnes automatiquement. S'ils participent pas mais [qu'ils ont] des réponses intéressantes... mais pour ceux qui sont un peu des causes perdues, on ne donne pas le droit de parole nécessairement. (PE7-12-303)*

Dans le cas où les enseignants jugent d'emblée que les propos des garçons ne seront pas constructifs, ils laissent ainsi la place à des garçons qui participent moins, mais qui sont susceptibles de fournir des réponses sensées. Par ailleurs, nous remarquons que les enseignants expriment un fort sentiment d'incompréhension à l'égard des garçons qui ne cherchent pas à développer de lien avec eux.

*Je comprends vraiment pas quand les gars veulent pas me parler, minimalement. Ils attendent juste que le temps passe. Y travaillent pas, pensent juste à niaiser en classe. J'ai beau intervenir, mais un moment donné, je décroche pis je passe à autre chose. Je me dis qu'on peut pas tous les aider. (PE9-10-237)*

Les enseignants ont besoin d'un minimum de reconnaissance et de respect en ce qui concerne le déroulement des activités en classe, sans quoi ils se sentent peu redevables à l'égard de l'accompagnement pédagogique ou de la valorisation personnelle des garçons.

---

*J'suis bien pour ça la valorisation, mais j'aime ça aussi les choses terre à terre. J'ai un gars [élève] qui vient me voir pour me dire qu'il écrit un livre par plaisir, mais je sais qu'il n'a pas le talent pour ça. Y'écoute pas, y'a des mauvais comportements en classe. Comment veux-tu que je l'encourage là-dedans? Il me donne rien en retour et faudrait que je sois super positif avec lui. (PE11-03-275)*

La REE est perçue dans un rapport donnant-donnant dans lequel le personnel enseignant entretient des attentes à l'égard des garçons pour les valoriser et développer un lien positif.

En somme, le désengagement de l'enseignant survient lorsque les garçons ne montrent pas de signes d'engagement en classe. Les enseignants signalent également que le manque d'appui vis-à-vis les interventions effectuées auprès des garçons les amène à se démobiliser. De plus, ils perçoivent négativement les garçons et leurs parents qui présentent un faible statut socioéconomique. Cette perception contribue à ce que ces familles soient mises de côté par les enseignants. Qui plus est, les enseignants sont portés à juger de manière dépréciative les garçons et à vivre de l'incompréhension lorsque ceux-ci ne veulent pas développer un lien. Ils sont d'ailleurs peu redevables auprès des garçons dans le cas où ces derniers leur manquent de respect ou de reconnaissance.

Les propos aborderont désormais le thème des rétroactions.

### 1.1.7 *Rétroactions des enseignants auprès des garçons sur les plans comportemental et des apprentissages*

À la lumière des réponses données, les enseignants émettent des rétroactions principalement sur les plans comportemental et des apprentissages des garçons. En fait, 17 des 18 enseignants ont exprimé leur point de vue en 34 réponses.

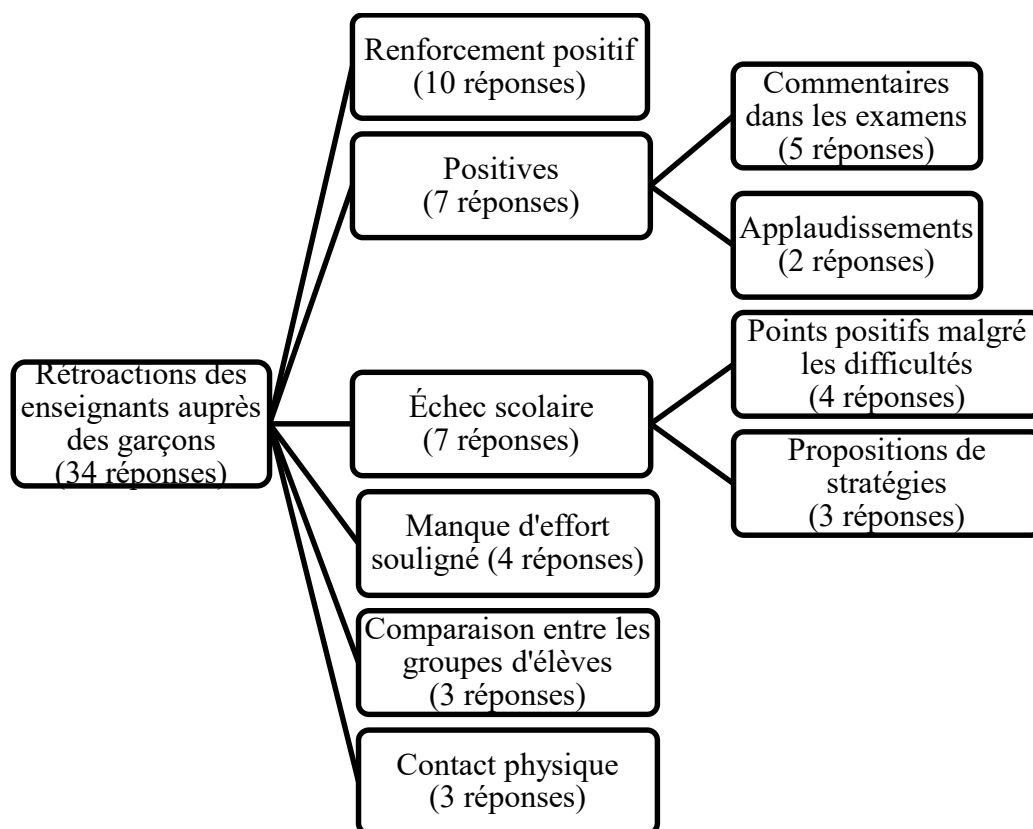


Figure 10. Rétroactions des enseignants auprès des garçons sur les plans comportemental et des apprentissages

Comme le présente la figure 10, les enseignants utilisent le renforcement positif auprès des garçons : « *Être positif le plus possible. S'ils se font dire qu'ils sont toujours pas bons, c'est pas facile. Faut les renforcer* » (PE5-25-128). C'est d'ailleurs pourquoi les enseignants rétroagissent positivement, et ce, même si la réponse n'est pas tout à fait celle attendue : « *C'est toujours de donner des rétroactions positives même si ce n'est pas la réponse attendue. Renforcement positif... cela se décline en plein de façons de s'y prendre. Cela fonctionne, car le taux de participation est quand même élevé* » (PE1-22-15).

D'ailleurs, les examens ou les travaux ont tendance à faire ressortir uniquement les lacunes des garçons plutôt que leurs forces, ce qui explique les efforts exprimés par les enseignants pour renverser cette tendance : « *Je fais toujours des commentaires dans les examens : « Wow! Tu t'es amélioré! » »* » (PE8-5-198). Dans quelques cas, les garçons reçoivent des applaudissements des enseignants et de leurs pairs pour souligner l'effort, la persévérance ou le mérite scolaires. Même dans le cas d'un échec scolaire, les enseignants cherchent à mettre de l'avant les points positifs et proposent des stratégies aux garçons pour éviter que la situation se répète : « *Il ne te manque pas gros pour passer. Il faut que tu changes ta méthode... pose des questions, va à la bibliothèque ou demande à un adulte de te poser des questions sur la matière* » (PE11-9-277).

Néanmoins, les enseignants savent reconnaître le manque d'effort ou d'engagement dans une tâche proposée et ne passent pas par quatre chemins pour le souligner aux garçons : « *S'ils ont poché, je leur dis. L'étude n'a pas été suffisante* » (PE12-27-321).

Les enseignants affirment qu'ils essaient de soulever une certaine compétitivité entre les groupes de garçons sur le plan des résultats scolaires tout en étant conscients des limites de cet exercice.

*Je compare les groupes ensemble. C'est pas pour les caler entre eux. C'est sûr que mon groupe de sport-études versus mon groupe régulier, c'est pas la même chose, pas le même milieu, pas la même chose à la maison. Mais je pense que ça peut leur donner une idée de ce que les garçons sont capables de faire dans un autre groupe.*

(PE13-2-326)

Par ailleurs, nous observons que les enseignants ont recours à une forme de contact physique en situation de renforcement auprès des garçons: « *Les gars, ça va être... plus d'encouragements pour les gars. Une tape sur l'épaule. Souvent, c'est plus eux qui vont pocher* » (PE14-02-362). En fait, les enseignants encouragent plus les garçons puisqu'ils ont tendance à se retrouver davantage en situation d'échec comparativement aux filles.

En résumé, les rétroactions de la part des enseignants s'inscrivent dans une visée de renforcement positif auprès des garçons. Les enseignants rétroagissent positivement auprès d'eux, notamment en commentant leurs améliorations dans les examens. Lorsque les garçons sont en situation d'échec, les enseignants font l'exercice d'identifier les points positifs malgré les difficultés vécues. On remarque cependant que les enseignants sont aussi capables de reconnaître et de communiquer aux garçons leur manque d'effort en classe. Les rétroactions proviennent



---

également des comparaisons que les enseignants font entre leurs différents groupes pour susciter une certaine compétitivité entre les garçons. Ils cherchent à encourager les garçons en ayant un contact physique, soit en leur donnant une tape sur l'épaule.

Le thème qui suit met en lumière la faible autonomie des garçons. Nous nous pencherons donc sur la question.

#### *1.1.8 Faible autonomie des garçons*

Sur les 18 enseignants, 17 ont répondu que les garçons présentaient une faible autonomie : « *C'est vraiment pas évident avec les garçons! Plusieurs sont pas très autonomes, disons* » (PE2-17-18). Ce thème a été abordé 24 fois.

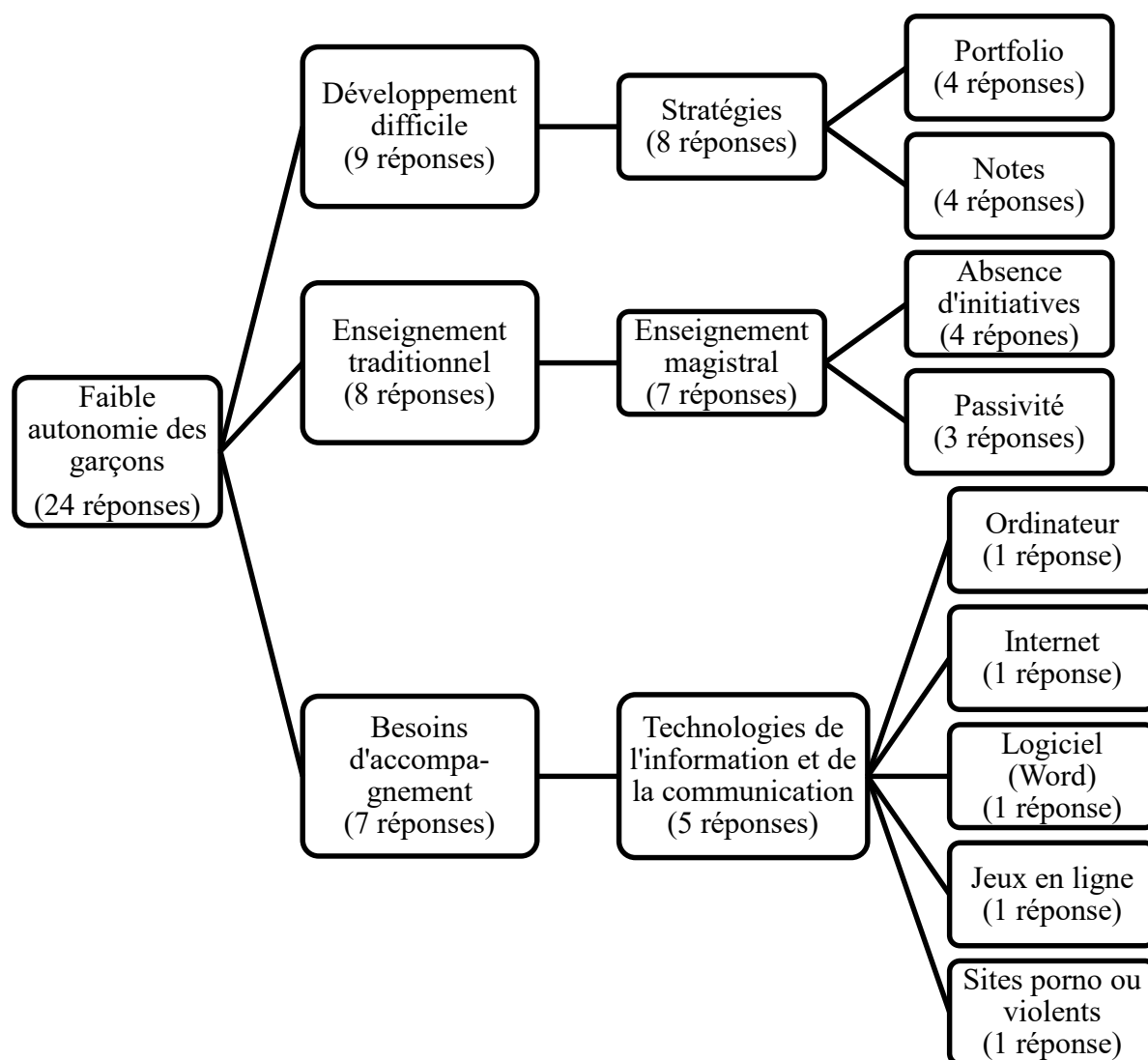


Figure 11. Faible autonomie des garçons

À la lumière de la figure 11, on comprend que les enseignants perçoivent qu'il leur est difficile de développer l'autonomie des garçons en classe.

---

*Tsé, les gars, j'essaie de les rendre autonomes en leur rappelant des stratégies comme d'utiliser leur cahier de notes quand ils ne se souviennent plus d'un concept ou d'un autre... d'aller dans leur portfolio, mais je me rends compte qu'au final... c'est loin d'être facile! (PE18-8-486)*

Les enseignants montrent du doigt l'enseignement traditionnel comme étant un frein au développement de l'autonomie des garçons : « *Je pense que certains profs renforcent ce manque d'autonomie chez les gars par le type d'enseignement trop traditionnel* » (PE16-9-409). Les enseignants croient que le fait de recourir à un enseignement traditionnel de type magistral amène les garçons à ne plus prendre d'initiatives en classe et à être passifs dans leurs apprentissages : « *On pense que les garçons sont capables de faire les choses d'eux-mêmes, mais ils sont toujours en attente qu'on leur dise quoi faire. Ils prennent rarement des initiatives... [ils] sont, on dirait, passifs.* (PE14-7-353)

Concernant les technologies de l'information, les enseignants soulèvent le besoin d'accompagnement des garçons lors de l'utilisation de l'ordinateur et d'Internet.

*On pense parfois que les élèves sont bons avec l'ordinateur, aller sur Internet..., mais c'est vraiment pas le cas. Certains sont pas capables de faire des recherches*

*sur Google. Je pensais que c'était facile pour cette génération-là... ils sont nés avec.*

(PE11-5-281)

En effet, les enseignants remarquent plutôt le manque d'autonomie des garçons lorsqu'il s'agit d'utiliser un logiciel pour écrire ou transcrire un texte en français, ce qui n'est pas le cas lorsqu'on soulève la question des réseaux sociaux: « *Si c'est pour aller sur Facebook, disons qu'ils n'ont pas trop de difficulté! Mais, quand c'est le temps d'utiliser Word pour transcrire quelque chose en français par exemple, ça c'est une autre paire de manches!* » (PE10-21-266). En outre, il n'est pas rare que les garçons se détournent des tâches à effectuer à l'ordinateur en jouant plutôt à des jeux en ligne : « Je dois souvent intervenir, car les gars ont souvent tendance à aller jouer en ligne à la place de faire le travail demandé. J'essaie de leur donner du temps un peu à la fin de la période pour ça » (PE9-15-490). Les enseignants admettent avoir vu certains garçons consulter des sites pornographiques ou violents.

*Honnêtement, ça me met toujours un peu mal à l'aise quand je me rends compte que j'ai un gars qui va sur ces sites-là. Je me sens bien obligé de le prendre à part et d'en parler avec lui. Souvent, c'est plus une question de curiosité ou de challenge entre gars.* (PE8-11-211)

Cet exemple illustre bien que le développement de l'autonomie des élèves ne se fait pas sans accompagnement ni dialogue.

---

En somme, les enseignants considèrent que les garçons ont une faible autonomie : il est d'ailleurs difficile de la développer en classe. Dans ce sens, l'enseignement traditionnel, plus spécifiquement l'enseignement magistral, contribuerait à ce que les garçons ne prennent pas d'initiatives en classe ou demeurent passifs dans leurs apprentissages. Enfin, les besoins d'accompagnement des garçons sont pluriels en raison de leur faible autonomie, et ce, lorsque les enseignants les placent en situation requérant des technologies de l'information et de la communication.

#### *1.1.9 Relation affective des garçons avec les enseignants*

Au regard des propos formulés par 15 des 18 enseignants, le thème de la relation affective a été nommé à 22 reprises.

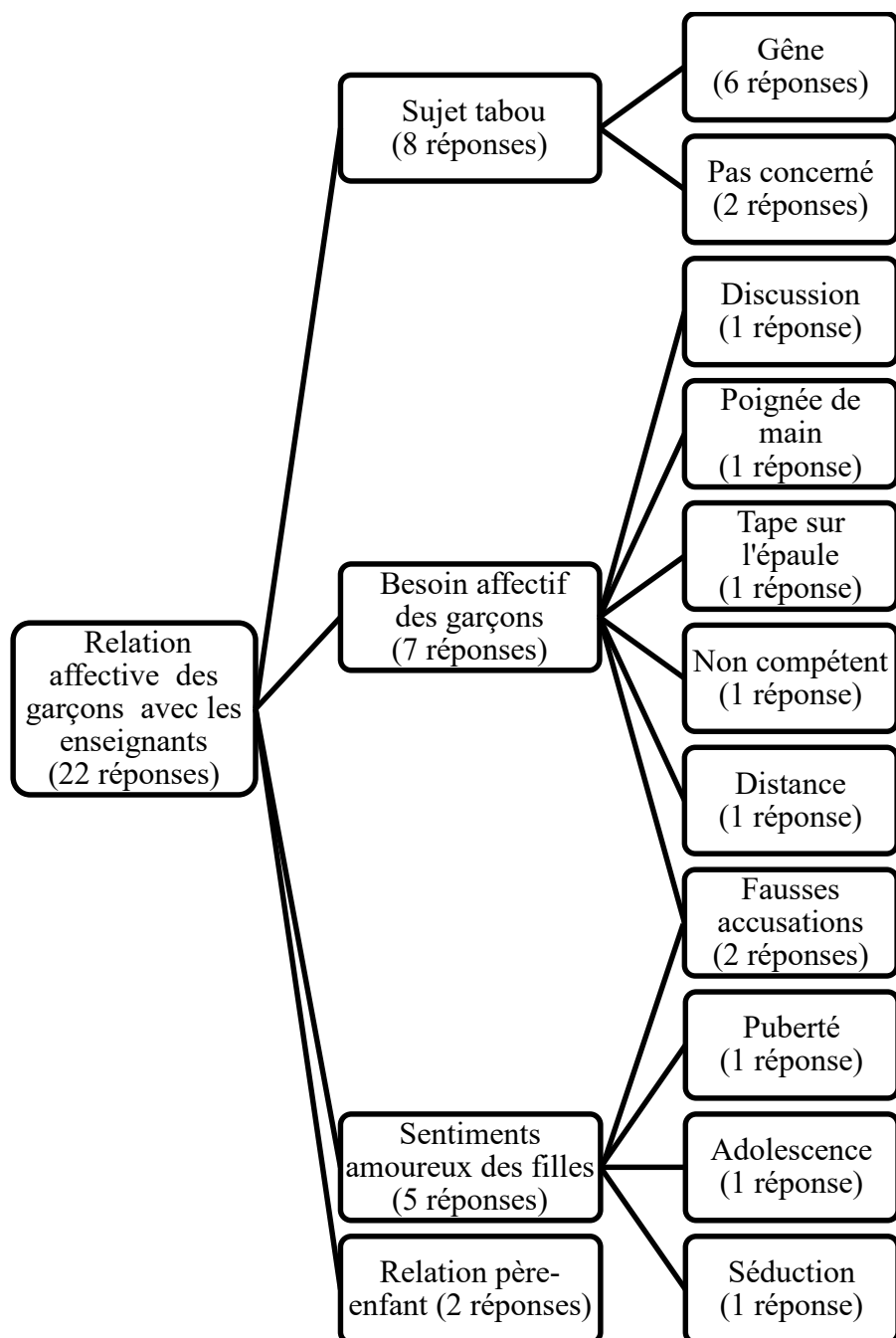


Figure 12. Relation affective des garçons avec les enseignants

Comme l'expose la figure 12, le thème de la relation affective demeure un sujet tabou pour le personnel enseignant : « Peu importe de quel genre de relation... de relation d'affection... de

relation affective qu'on parle, c'est toujours tabou ces affaires-là » (PE1-7-24). De là, les enseignants mentionnent ressentir de la gêne pour cette question : « Bien que je sais (sic) que c'est sans doute présent, ça me gêne ces affaires-là » (PE3-9-79). Le sentiment de ne pas être concerné par le sujet est également soulevé : « Bof, contrairement aux collègues, je me suis jamais arrêté sur ça, ç'a jamais été un problème... je me sens pas vraiment concerné » (PE5-1-109).

Les enseignants révèlent avoir déjà perçu un besoin affectif de la part des garçons : « *Je vois bien que des gars ont manqué à ce niveau-là plus jeunes* (PE7-2-181). Les enseignants disent répondre de leur mieux à ce besoin, qui peut être exprimé en discutant avec ces garçons, en leur donnant une bonne poignée de main ou en leur donnant une tape sur l'épaule :

*J'essaie de leur communiquer qu'ils sont importants. Des fois, je développe un jeu de poignée de main complexe, d'autres fois, ça peut être une tape sur l'épaule ou dans le dos comme signe d'approbation. Faut dire qu'ils ne sont pas tous faciles d'approche, malgré qu'on sente leur besoin d'affection.* (PE9-7-218)

Parallèlement, les enseignants expriment aussi ne pas se sentir compétents à cet égard et ils ont tendance à garder une certaine distance avec les garçons qui expriment un tel besoin : « *Je me sens pas full compétent là-dedans et j'ai tendance à prendre mes distances avec ces gars-là* (PE6-2-140). Des enseignants signalent leur crainte à l'égard de fausses accusations de nature sexuelle qui pourraient leur être portées : « *Tsé, aujourd'hui, faut toujours faire attention à ce que l'on fait,*

*comment je parle, comment je touche un élève sur l'épaule, être sûr que je suis bien vu par d'autres et que ça ne peut pas être mal interprété » (PE4-7-101).* Ce sous-thème dévie rapidement du côté des craintes des enseignants à l'égard de la relation affective avec les filles en classe.

*Moi, ma crainte vient plus du côté des filles. J fais toujours attention à comment je les regarde, à me mettre en petit bonhomme à côté quand je leur explique quelque chose à leur bureau, pour pas qu'elles pensent que je regarde direct dans leur décolleté. J suis peut-être parano, mais je veux éviter ce genre de problème. Bon, s'il vous plaît, les gars [autres enseignants participants] ne riez pas trop de moi! [rires].*  
(PE11-09-289)

Les enseignants soulignent aussi le côté séducteur des filles à leur égard : « *Je devrais peut-être pas dire ça, mais entre collègues, ça nous arrive d'en parler. Y'a des filles qui sont belles et déjà séductrices en secondaire 2. Elles ont le physique de filles beaucoup plus matures pour leur âge* (PE13-19-331). Ainsi, ils développent certaines techniques afin d'éviter d'être mal perçus quant à leurs intentions auprès des filles. Ils révèlent également que celles-ci peuvent développer des sentiments amoureux à leur égard et justifient cela comme étant normal en raison de la puberté et de l'adolescence en général.

*J'imagine que c'est un peu normal. On passe du temps assez souvent avec elles... et c'est l'âge pour ça. La puberté, les hormones dans le tapis. Ça peut arriver qu'elles*



---

*développent un petit béguin, mais ça m'est jamais arrivé que je doive intervenir là-dessus. Tout est resté dans l'implicite, rien de concret. (PE15-8-387)*

Les enseignants considèrent d'ailleurs les filles dans un rapport de père vis-à-vis leur enfant : « *Moi, j'essaie de les voir comme un père. Ce sont mes filles, je fais de mon mieux pour elles* » (PE14-27-355). Ce type de rapport est soulevé aussi pour les garçons : « *J'vois mes gars de secondaire 1 devenir de plus en plus des hommes en secondaire 2. Comme un père, je les trouve beaux entre guillemets de devenir ce qu'ils sont* » (PE14-1-372).

Enfin, retenons que la question de la relation affective demeure taboue pour les enseignants, que ces derniers sont conscients de l'expression de besoins affectifs des garçons auxquels ils tentent de répondre tantôt par la discussion, tantôt par une poignée de main. Il reste que des craintes sont exprimées concernant les fausses accusations d'abus à la fois en provenance des garçons et des filles : l'affectivité pourrait être perçue sous une forme sexuelle plutôt que platonique. Les enseignants reconnaissent que les filles peuvent développer des sentiments amoureux à leur endroit, mais ils considèrent qu'il s'agit des effets de la puberté ou de l'adolescence en général. Ils mentionnent par ailleurs que les élèves, garçons et filles, sont considérés dans un rapport père-enfant.

Dans les derniers paragraphes, nous avons présenté les divers thèmes associés aux perceptions déclarées des enseignants à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les garçons. Nous en résumerons les grandes lignes ci-dessous.

#### *1.1.10 Synthèse des résultats sur les perceptions déclarées des enseignants à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les garçons*

Les perceptions déclarées des enseignants à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les garçons se sont déclinées en neuf principaux thèmes regroupant un total de 340 réponses. Rappelons brièvement que les enseignants reconnaissent l'importance de la qualité de la relation : elle est généralement vue comme étant positive ou bonne. Concernant les situations conflictuelles, les enseignants perçoivent qu'elles se résolvent facilement auprès des garçons et que leur durée demeure courte. Selon leurs dires, les conflits émergent principalement d'une incompatibilité de personnalité entre les garçons et eux-mêmes. Quand il est question de gestion de classe, l'importance du respect est l'aspect le plus rapporté par les enseignants, car sa présence facilite la gestion de classe. La gestion du temps, les interventions auprès du groupe et la discussion sont aussi des exemples d'interventions effectuées par les enseignants à l'égard des garçons. Par ailleurs, la mise en place de moyens pour favoriser l'engagement est tributaire de la présence d'un lien entre les enseignants et les garçons, sans quoi il devient difficile d'intervenir en ce sens. Les principaux moyens évoqués font état notamment d'activités d'apprentissage variées et séquencées, de la considération des styles d'apprentissage de même que le recours à la différenciation pédagogique auprès des élèves. Quant à l'humour, les enseignants y ont recours lors des premiers

---

contacts avec les garçons, question de faciliter les échanges. Au regard des propos des enseignants, les garçons réagissent bien à l'humour et se montrent redevables vis-à-vis les enseignants qui cherchent à alléger un peu le cadre formel de la classe. Cependant, à certaines occasions, l'humour peut s'avérer inefficace auprès des garçons. De plus, en l'absence d'engagement des garçons, les enseignants se disent susceptible de se désengager à leur tour. Il est également nommé lorsque les enseignants ne se sentent pas appuyés par la direction, les parents ou les autres collègues de travail. Qui plus est, les enseignants peuvent percevoir négativement les garçons qui proviennent d'un milieu socioéconomique faible ou porter un jugement dépréciatif à l'égard de ceux en qui ils ont perdu espoir. En ce qui a trait aux rétroactions faites par les enseignants, elles font appel en particulier au renforcement positif. Les rétroactions se veulent généralement positives à la fois dans les commentaires formulés en classe et dans les examens. Même en situation d'échec, les enseignants mentionnent faire ressortir les points positifs. Néanmoins, ils affirment tout de même être en mesure de souligner lorsque les garçons ne font pas assez d'effort. Au regard du thème portant sur la faible autonomie des garçons, les enseignants pensent que son développement demeure difficile. Cette faible autonomie est en partie expliquée par l'enseignement traditionnel de type magistral qui peut être dispensé dans les classes et qui invite les garçons à être davantage passifs face à l'apprentissage. Par ailleurs, les enseignants estiment que les garçons présentent des besoins d'accompagnement dans la sphère des TIC, puisqu'ils éprouvent des difficultés à utiliser adéquatement les outils de traitement de texte ou encore à user à bon escient d'Internet. Le dernier thème renvoie à la relation affective qui peut se développer entre les enseignants et les élèves, qu'ils soient garçons ou filles. En effet, bien que nous abordions exclusivement les garçons, les

---

enseignants ont fait rapidement des parallèles entre les garçons et les filles. Il en ressort qu'ils sont conscients des besoins affectifs, mais expriment des craintes à l'égard de fausses accusations d'abus sexuels qui pourraient leur être portées par les garçons ou les filles. Les enseignants indiquent d'ailleurs adopter un rapport père-élève auprès des garçons et des filles, rapport évidemment affectif et platonique.

## **1.2 Perceptions déclarées des enseignantes à l'égard des relations qu'elles entretiennent avec les garçons**

L'ensemble des 19 enseignantes ont formulé un total de 289 réponses pour faire état de leurs perceptions déclarées à l'égard des relations qu'elles entretiennent avec les garçons.

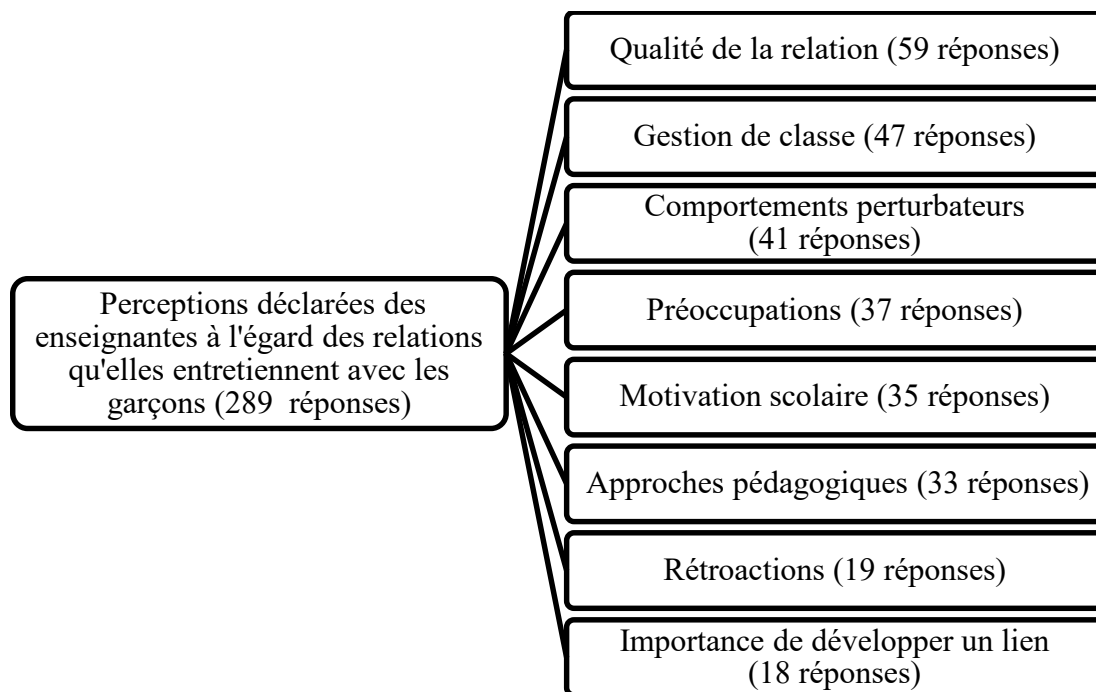


Figure 13. Perceptions déclarées des enseignantes à l'égard des relations qu'elles entretiennent avec les garçons

Par rapport à la figure 13, les perceptions des enseignantes à l'égard des relations qu'elles entretiennent avec les garçons sont synthétisées en 8 thèmes : la qualité de la relation, la gestion de classe, les comportements perturbateurs, les préoccupations, la motivation scolaire, les approches pédagogiques, les rétroactions et l'importance de développer un lien. Dans les prochaines parties, nous approfondirons chacun de ces thèmes tout en levant le voile sur les sous-thèmes qui leur sont reliés. Nous amorcerons l'examen des thèmes par celui de la qualité de la relation, qui présente l'importance relative la plus grande.

### 1.2.1 Qualité de la relation des enseignantes avec les garçons

L'ensemble des 19 enseignantes ont formulé un total de 59 réponses relativement à la qualité de la relation avec les garçons.

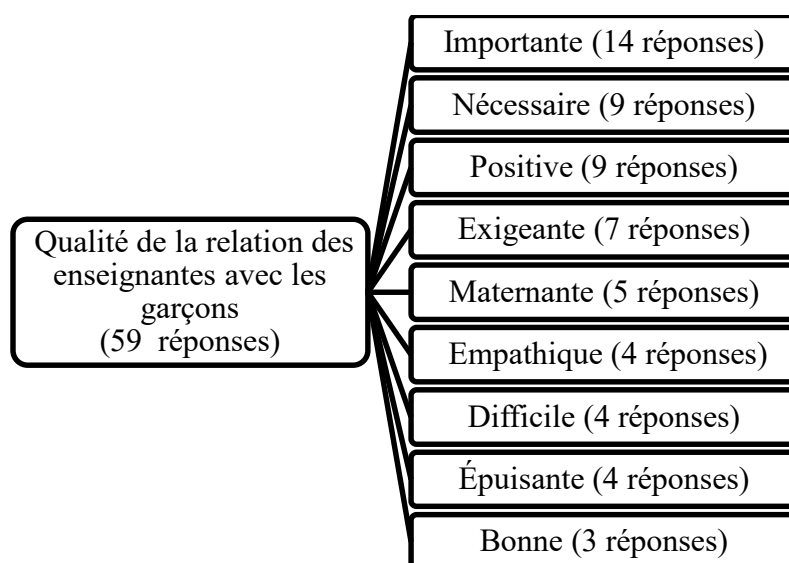


Figure 14. Qualité de la relation des enseignantes avec les garçons

Selon la figure 14, les enseignantes qualifient la relation avec les garçons comme étant importante : « *Oui, c'est important cette relation* » (PE19-5-522). La relation est également décrite comme nécessaire : « *Sans relation, c'est bien difficile de faire de quoi avec les garçons... elle est vraiment nécessaire* » (PE22-8-587). Les enseignantes la conçoivent comme positive : « *C'est généralement une relation positive que j'ai avec mes gars* » (PE21-11-558). Il est aussi exigeant d'être en relation avec les garçons : « *C'est exigeant... il faut développer la relation* » (PE20-7-529). Les enseignantes décrivent leurs relations comme maternantes : « *Des fois, j'ai l'impression de materner mes gars. Peut-être une déformation de mère... j'ai deux enfants à la maison* » (PE26-

19-730). L'empathie caractérise la relation : « *J'essaie d'être empathique, j'essaie d'avoir une relation... empathique auprès des gars, même si ce n'est pas les plus bavards* » (PE27-18-781). La relation demeure difficile pour les enseignantes : « *Je te cacherai pas que c'est parfois difficile, car je ne sais pas par quel bout les prendre* » (PE23-22-601). La relation est d'ailleurs perçue comme étant épuisante : « *La relation avec mes gars, c'est épuisant. J'arrive le soir et je suis fatiguée, mais je pense que je réussis quand même* » (PE25-29-669). Les enseignantes sont d'avis que la relation est bonne : « *Elle est bonne, je n'ai pas trop de soucis à me faire de ce côté* » (PE24-20-637).

Pour résumer, les enseignantes qualifient la relation comme étant importante, nécessaire, positive, exigeante, maternante, emphatique, difficile, épuisante de même que bonne. Les prochains thèmes nous en apprendront davantage sur les aspects qui concernent la qualité de la relation.

### 1.2.2 Gestion de classe des enseignantes auprès des garçons

Au regard des 19 enseignantes, 18 d'entre elles se sont prononcées sur la gestion de classe. Elles ont exprimé leur point de vue en formulant 47 réponses.

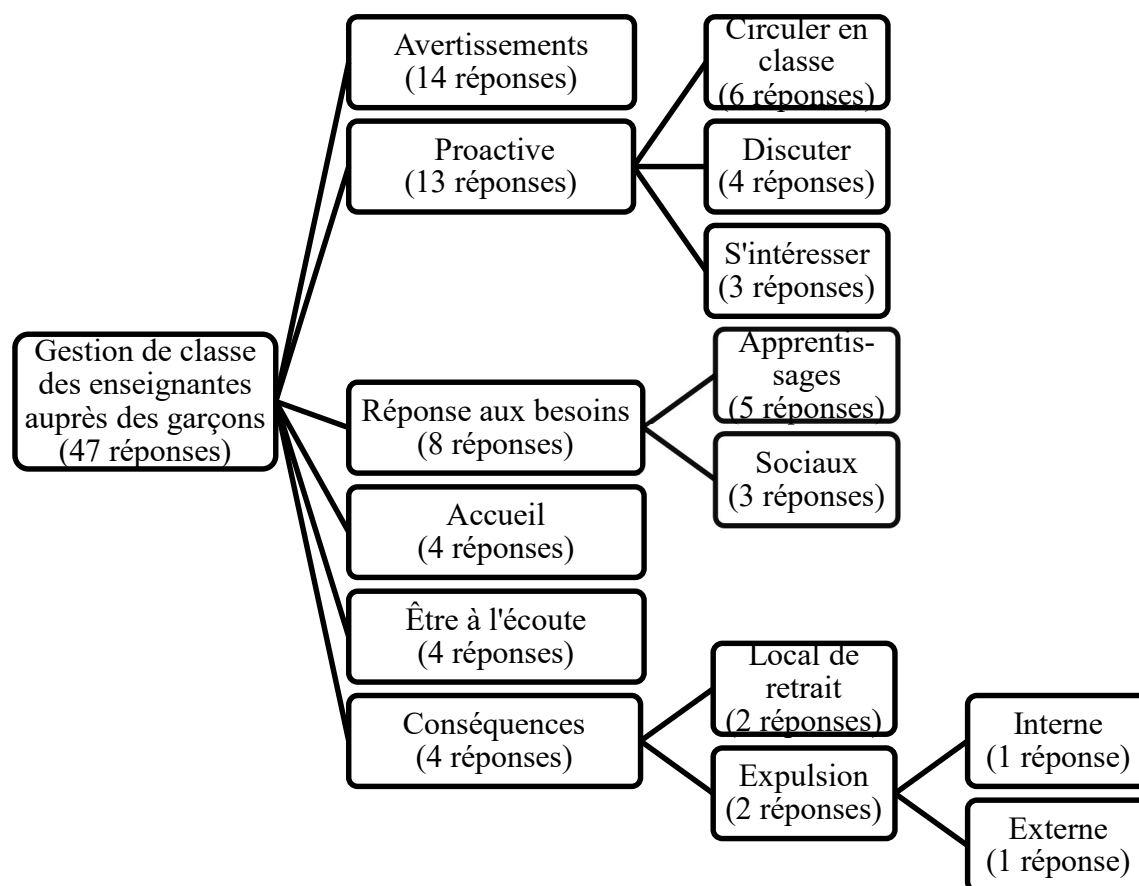


Figure 15. Gestion de classe des enseignantes auprès des garçons

Comme l'indique la figure 15, les enseignantes effectuent une gestion de classe en recourant aux avertissements pour signaler aux garçons que leurs comportements sont inappropriés : « *Je fonctionne par avertissement. Après trois fois, je lui demande de sortir. Ça marche généralement bien comme système* » (PE25-11-667). Par ailleurs, la gestion de classe est décrite comme proactive : « *C'est important d'être proactif dans sa gestion de classe. Il ne faut pas attendre qu'un problème survienne. Il faut savoir lire le climat de la classe* » (PE27-23-721). Avoir une gestion de classe proactive signifie circuler en classe pour être à l'affût de ce qui se



passé : « *Quand j'enseigne, je circule entre les bureaux tout en parlant. Ça me permet de voir ce que font les élèves, d'être plus près d'eux aussi et de limiter les échanges indésirables entre les élèves* » (PE26-17-701). Les enseignantes mentionnent que discuter avec les garçons contribue à une bonne gestion de classe : « *Je prends le temps de m'arrêter, même si les garçons sont en train de travailler. Je leur pose des questions sur ce qu'ils sont en train de faire, s'ils ont des questions sur la matière* » (PE28-12-780). Le fait de s'intéresser aux élèves s'avère aussi une façon pour les enseignantes d'effectuer une gestion de classe : « *Quand tu t'intéresses à eux moins, les garçons te le rendent. Je pense que c'est plus difficile d'agir négativement en classe si les garçons ont développé avec toi une relation* » (PE30-3-800). Par ailleurs, la gestion de classe passe par la réponse aux besoins des garçons : « *Si tu réponds à leurs besoins, bien c'est ça gérer la classe* » (PE32-11-867). En effet, les enseignantes évoquent l'importance de répondre à leurs besoins en termes d'apprentissage : « *Un garçon qui a une question sur les fractions, bien il faut prendre le temps d'y répondre à ses besoins. Il faut l'amener à comprendre et ne pas le laisser seul avec ses questions* » (PE34-21-906). Les besoins auxquels répondent les enseignantes sont aussi de nature sociale : « *En adapt [adaptation scolaire et sociale], on répond bien plus souvent à des besoins... disons [...] sociaux. Un problème vécu à la maison, avec un ami. Il faut prendre le temps de s'arrêter avec eux sur ces questions-là* » (PE33-25-883). Le fait d'accueillir les élèves à leur arrivée en classe est soulevé comme un aspect de la gestion de classe :

*Moi, je me place en plein dans le cadre de la porte et je dis bonjour à chacun des élèves, particulièrement aux gars qui ne sont pas vraiment jasants habituellement.*

*C'est une façon pour moi de gérer la classe, de voir qui va bien ou pas. Ça donne le pouls du groupe. (PE37-8-1001)*

Les enseignantes font état de l'écoute dans leur gestion de classe : « *Ce n'est pas toujours facile pour moi d'être à l'écoute des garçons, mais j'arrive quand même à le faire. En les écoutant de notre mieux, on se trouve à gérer en quelque sorte notre classe, c'est bon pour le climat général* » (PE36-23-969). Comme dernier thème, les enseignantes considèrent que les conséquences font partie de leur gestion de classe auprès des élèves : « *On aimerait bien ne pas avoir à faire ça, mais je dois donner des conséquences quand les garçons ne font pas ce qui est demandé* » (PE35-11-957). Les conséquences touchent le retrait de la classe et l'expulsion à l'interne ou à l'externe de l'école : « *On n'a pas plein de solutions pour donner une conséquence aux garçons, bien aux élèves en général, c'est soit le local de retrait, soit une expulsion à l'interne ou à l'externe quand c'est plus grave* » (PE28-18-744).

Résumons que la gestion de classe consiste pour les enseignantes à donner des avertissements aux garçons quant à leurs comportements inappropriés, à être proactives, notamment en circulant en classe pour être parées à toute éventualité, à répondre aux besoins des garçons, à les accueillir à leur arrivée en classe et à être à leur écoute. La gestion de classe oblige aussi à mettre de l'avant des conséquences pour les garçons qui ne répondent pas à leurs demandes.

Comme certains sous-thèmes de la gestion de classe l'ont laissé transparaître, des comportements perturbateurs peuvent survenir en classe. Ainsi, nous nous pencherons sur ce dont il a été question pour ce thème.

### 1.2.3 Comportements perturbateurs des garçons en présence des enseignantes

Le thème des comportements perturbateurs a été soulevé par l'ensemble des 19 enseignantes. Un total de 41 réponses lui est associé.

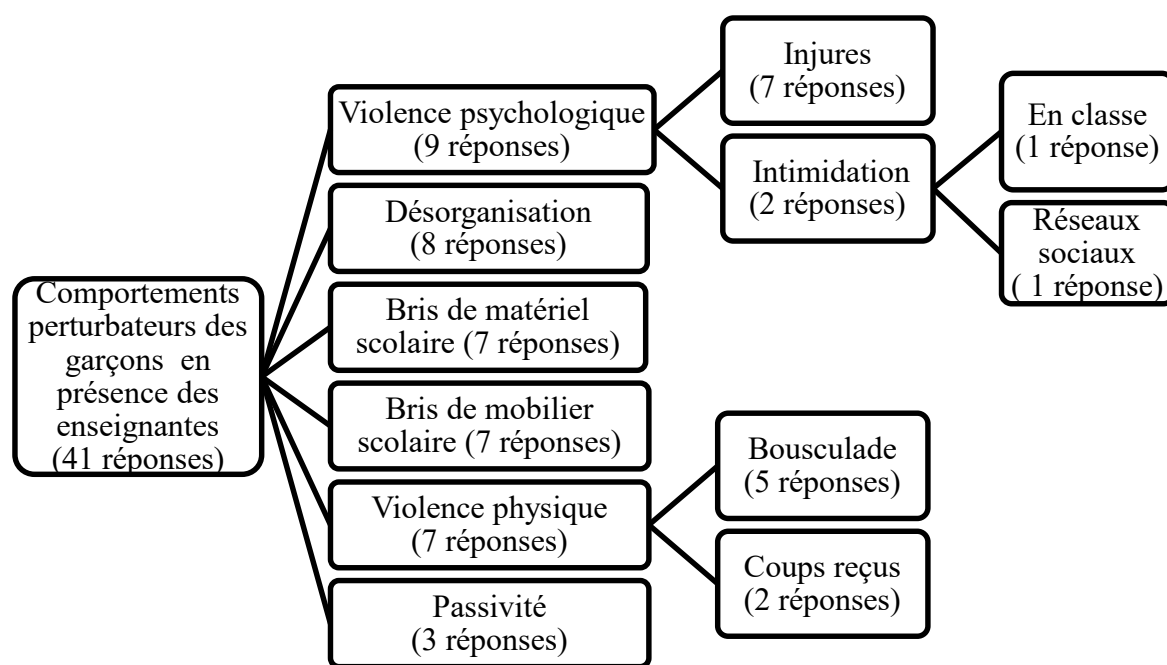


Figure 16. Comportements perturbateurs des garçons en présence des enseignantes

Au regard de la figure 16, la relation entre les enseignantes et les élèves est teintée de comportements perturbateurs de la part des garçons : « *Ce n'est pas rare que les gars perturbent*

*la classe. En fait, quand j'y pense, c'est souvent les mêmes »* (PE24-28-658). Ces comportements prennent la forme de violence psychologique : « *Pour résumer, on pourrait dire que c'est de la violence psychologique que je subis, moi et mes collègues »* (PE26-03-711). Ce type de violence s'exprime par des injures : « *J'ai déjà eu à gérer des impolitesse graves comme des injures. Je vais me passer de les rappeler ici. Disons que c'est surprenant tout ce qu'on peut se faire dire »* (PE28-12-755). L'intimidation faite en classe ou sur les réseaux sociaux est également soulevée par les enseignantes : « *C'est moins l'affaire des gars d'intimider en classe, bien que certains le fassent quand même. Il arrive qu'on a des cas d'intimidation sur les réseaux sociaux... un gars peut nous prendre en photo ou nous filmer pendant la classe et publier ça à ses amis ou sur un site »* (PE30-14-811). La désorganisation est aussi nommée comme faisant partie des comportements perturbateurs des garçons : « *J'ai des gars qui ont de la misère à gérer leurs émotions. Ils se désorganisent »* (PE33-17-891). Les enseignantes mentionnent également constater de nombreux bris de matériel scolaire : « *J'ai certains gars qui brisent le matériel, leurs livres, ils n'en prennent pas soin »* (PE19-23-519). Le mobilier scolaire est aussi pris à partie par les garçons : « *Les garçons qui perturbent la classe le font parfois avec éclat. Un a déjà lancé son bureau, un autre a essayé d'arracher la porte quand je lui ai demandé d'aller au local de retrait »* (PE20-24-553). Les enseignantes révèlent avoir déjà été victimes de violence physique : « *On pense que ça n'arrive qu'en adapt [adaptation scolaire et sociale], mais c'est aussi le cas dans mes classes au régulier. Une fois, je me suis fait bousculer. On m'a poussée sur le tableau »* (PE22-04-605). Elles ont même mentionné avoir reçu des coups :

---

*Un gars m'a déjà donné un coup de pied quand je suis passée à côté de son bureau et une autre fois, c'était quand je surveillais dans le corridor. Il y a eu un attroupement et j'ai reçu un coup dans le dos. Je n'ai jamais su de quel garçon c'était. On [ne] devrait pas à avoir à vivre ça. (PE26-12-708)*

La passivité des garçons en classe est exprimée comme un comportement perturbateur : « *Les gars n'ont pas toujours des comportements que l'on voit facilement. Il y en a qui sont passifs et qui ne font rien. Il faut intervenir dans ce temps-là* » (PE31-27-848).

En somme, au dire des enseignantes, les comportements perturbateurs exprimés par les garçons touchent la violence psychologique effectuée par le biais d'injures ou d'intimidation. Les enseignantes évoquent que les garçons se désorganisent, occasionnent des bris de matériel et de mobilier scolaires. La violence physique constitue un autre comportement perturbateur dont elles sont victimes. Bien qu'au fait de cette violence possible de la part des garçons, les enseignantes remarquent qu'ils peuvent aussi être passifs en classe.

Comme il nous a été donné de le voir, les enseignantes identifient plusieurs comportements des garçons qui viennent perturber la classe. Elles semblent préoccupées dans l'exercice de leur pratique par la manifestation de ces comportements, la gestion de classe et le développement de la relation avec les garçons,. Nous nous attardons donc sur le thème des préoccupations des enseignantes en ce qui a trait aux garçons.

### 1.2.4 Préoccupations des enseignantes concernant les garçons

L'ensemble des 19 enseignantes ont fait état de leurs préoccupations concernant les garçons. Ce sont 37 réponses qui ont été données sur ce sujet.

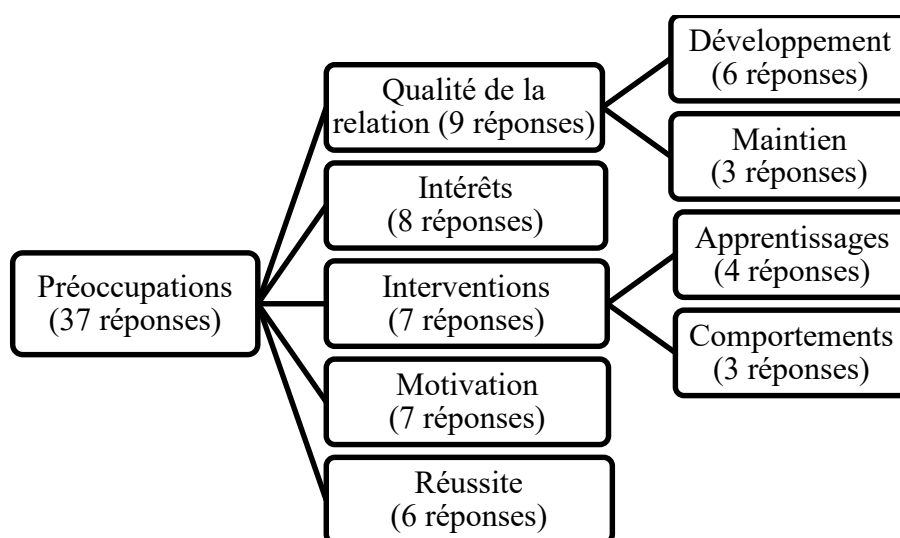


Figure 17. Préoccupations des enseignantes concernant les garçons

Comme la figure 17 le montre, les enseignantes demeurent préoccupées par leur pratique enseignante au regard des garçons. En effet, elles s'interrogent sur la qualité de leur relation avec les garçons : « *Ça me préoccupe vraiment, ça. Je suis sensible à ça* » (PE19-28-519). Ces préoccupations touchent principalement le développement et le maintien de la relation entre elles et les garçons : « *C'est vrai qu'il faut prendre le temps de développer la relation avec les garçons, mais encore faut-il s'attarder à la maintenir! Ça, c'est un travail quotidien* » (PE24-5-649). Une attention particulière est portée aux intérêts des garçons dans les activités en classe : « *Comme enseignante, j'essaie toujours de connaître les intérêts des garçons. Ça me préoccupe comme ma*

*collègue. Comme ça, c'est gagnant pour eux et pour moi en même temps »* (PE27-9-727). Les enseignantes se disent également préoccupées par les interventions à mettre de l'avant auprès des garçons : *« J'essaie de rester au courant des interventions possibles à mettre en place en classe, surtout quand il est question des garçons »* (PE29-13-773). En fait, elles s'intéressent aux interventions qui touchent l'apprentissage et les comportements des garçons.

*C'est préoccupant de voir qu'on n'a pas tous les outils pour intervenir auprès de nos gars... pour les apprentissages. Et quand je parle d'apprentissages, il ne faut pas oublier le comportement. On sait bien que ce n'est pas tous des anges! [rires]* (PE21-2-562).

Les préoccupations des enseignantes tournent aussi autour de la motivation des garçons : *« Je veux que mes gars soient motivés. J'essaie de me pencher... de me préoccuper de ça le plus possible »* (PE20-8-548). La réussite scolaire des garçons n'est pas en reste : *« Il faut se préoccuper de leur réussite. C'est important que les gars vivent des réussites! »* (PE24-5-639).

En somme, les enseignantes expriment des préoccupations se rapportant à la qualité de leur relation avec les garçons, relation qui nécessite d'être développée et maintenue. Ces préoccupations touchent par ailleurs la connaissance des intérêts des garçons, la mise en place d'interventions appropriées qui leur sont adaptées sur le plan des apprentissages et du comportement, de même que leur motivation et leur réussite scolaires.

Bien que la motivation scolaire ait été abordée comme sous-thème des préoccupations des enseignantes, elle s'avère également être un thème central pour lequel plusieurs propos ont été identifiés. Nous nous pencherons donc ci-dessous sur la motivation scolaire des garçons.

### 1.2.5 Motivation scolaire des garçons

Sur les 19 enseignantes, 18 se sont exprimées sur la motivation scolaire au regard de la relation. Elles ont formulé 35 réponses au total.

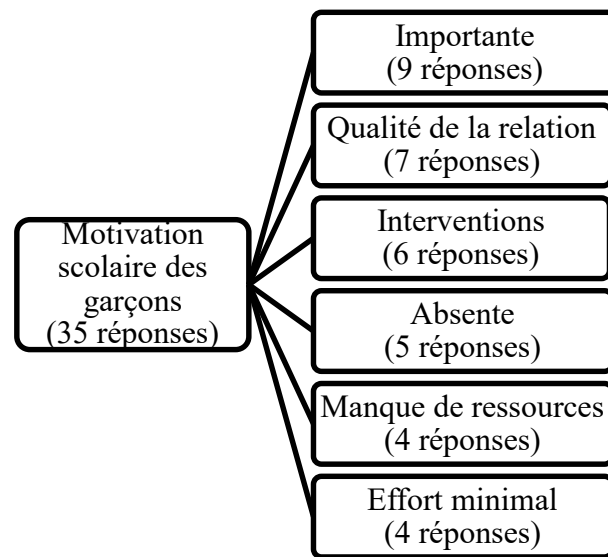


Figure 18. Motivation scolaire des garçons

La figure 18 montre que la motivation scolaire est perçue comme importante pour les enseignantes quand il est question des garçons : « *C'est important que les gars soient motivés* » (PE27-12-723). Les enseignantes sont d'avis que la motivation scolaire contribue à la qualité de la relation : « *Si je réussis à motiver mes gars, bien ma relation avec eux va être meilleure* » (PE29-



21-782). Elles mentionnent par ailleurs que des interventions doivent être effectuées pour développer la motivation scolaire des garçons : « *Il faut intervenir si on veut voir la motivation des gars augmenter* » (PE35-19-938). Les enseignantes constatent que la motivation scolaire est absente chez certains gars : « *Je sais que ce n'est pas tous mes gars qui ont besoin de motivation, mais il y en a qui en n'ont aucune* » (PE37-22-1016). Le manque de ressources est soulevé comme étant un frein à la motivation scolaire des garçons : « *On n'a pas assez de ressources en classe. J'aurais besoin d'un professionnel pour rencontrer certains gars, établir avec eux un plan de match pour voir ce qu'on peut faire pour les motiver* » (PE22-21-591). Enfin, sans un effort minimal des garçons, les enseignantes sont d'avis qu'elles ne peuvent rien pour eux : « *On a beau se démener, si le gars ne fait pas un pas pour être motivé, s'il ne fait minimalement pas un effort, on pourra jamais l'aider vraiment* » (PE23-14-614).

En résumé, les enseignantes soulignent l'importance de la motivation scolaire des garçons. Elles évoquent que la motivation scolaire contribue à la qualité de la relation. Bien qu'elles reconnaissent que la motivation puisse être absente chez certains garçons et qu'elles manquent de ressources pour les accompagner, elles soulèvent parallèlement que des interventions méritent d'être déployées en la matière. En outre, un effort doit minimalement provenir des garçons pour que les enseignantes puissent être en mesure de les motiver.

Dans la section suivante, les perceptions déclarées des enseignantes porteront sur les approches pédagogiques au regard de la relation avec les garçons.

### 1.2.6 Approches pédagogiques des enseignantes auprès des garçons

À la lecture des propos des 19 enseignantes, 33 réponses ont été énoncées concernant les approches pédagogiques à privilégier avec les garçons.

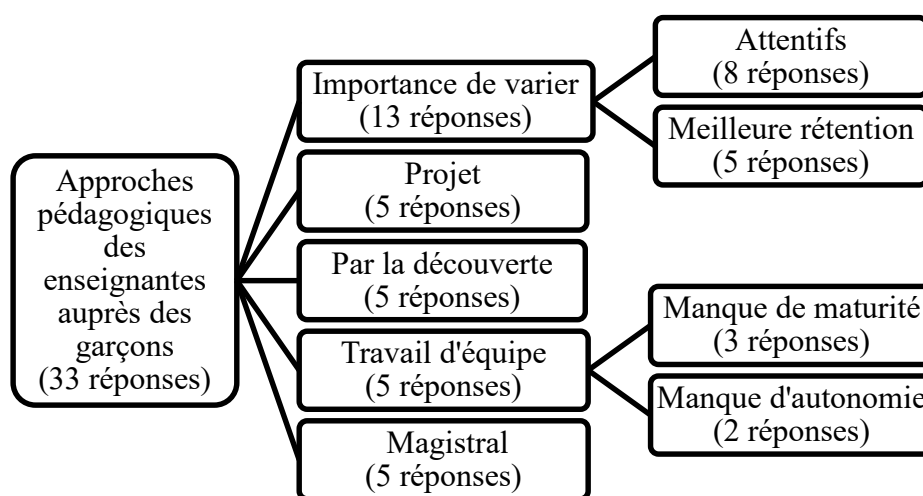


Figure 19. Approches pédagogiques des enseignantes auprès des garçons

Comme l'indique la figure 19, les enseignantes estiment qu'il est important de varier les approches pédagogiques : « *En procédant de la sorte avec les gars, on s'assure de les garder attentifs* » (PE30-25-801). Dans la même lignée, elles affirment que le fait de varier les approches pédagogiques contribue à une meilleure rétention des apprentissages chez les garçons :

*J'essaie de varier mon approche à toutes les 15 minutes environ. Un 15 minutes d'explications, un autre de travail individuel, un autre de discussion sur un sujet, etc. Je remarque que les gars font des liens et retiennent mieux la matière et ce qu'ils ont appris.* (PE32-7-855)

Les enseignantes notent d'ailleurs que les garçons apprécient le travail lorsqu'il est effectué dans le cadre d'un projet de classe : « *Je réussis mieux à montrer la matière quand mes gars sont en projet. En concentration sport, on leur demande de faire une présentation sur un sportif et ça fonctionne généralement bien* » (PE31-8-827). L'approche par la découverte est également évoquée par les enseignantes : « *Les énigmes, les activités qui demandent aux gars de trouver comment ça marche ou c'est quoi le raisonnement derrière telle équation, j'observe de bons résultats chez les garçons* » (PE22-12-593). Concernant le travail d'équipe, il s'agit d'une approche pédagogique qui met en lumière le manque d'autonomie ou de maturité des garçons : « *Pas facile de travailler en équipe, ils vont souvent faire autre chose ou niaiser. C'est peut-être une question de maturité. J'essaie d'éviter ça en classe ou bien je décide avec qui ils vont se placer* » (PE24-17-648). En dernier lieu, l'enseignement magistral constitue une approche pédagogique utilisée par les enseignantes, mais qui n'a pas toujours les effets escomptés : « *Bien que je sais (sic) que les garçons n'apprécient pas tellement l'enseignement magistral, il reste que je n'ai pas toujours la possibilité d'utiliser d'autres approches. Tout dépend de l'apprentissage à faire* » (PE25-8-685).

Retenons que, selon les enseignantes, il est important de varier les approches pédagogiques des garçons afin qu'ils soient plus attentifs et aient une meilleure rétention des apprentissages. De plus, les approches pédagogiques par projet ou par découverte fonctionnent bien auprès des garçons. Toutefois, le travail d'équipe demeure une pierre d'achoppement, considérant le manque

d'autonomie et de maturité des garçons. L'enseignement magistral serait à éviter même s'il demeure présent.

Le prochain thème traitera des rétroactions que font les enseignantes auprès des garçons.

### 1.2.7 Rétroactions des enseignantes auprès des garçons

En ce qui a trait aux rétroactions, sur les 19 enseignantes, 15 d'entre elles ont formulé 19 réponses à ce sujet.

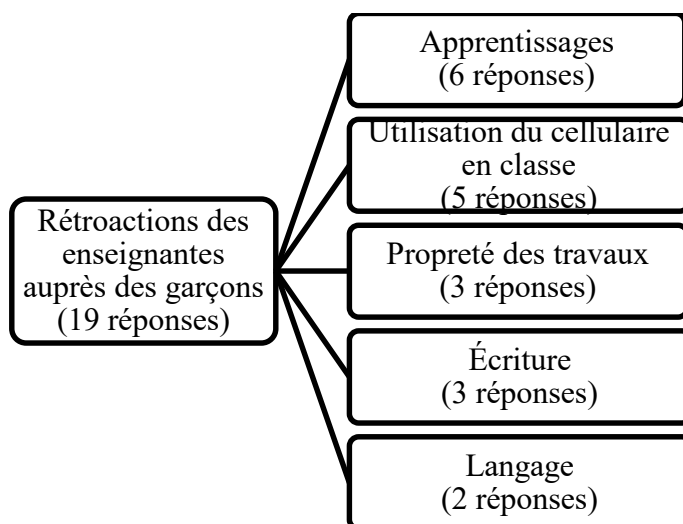


Figure 20. Rétroactions des enseignantes auprès des garçons

La figure 20 nous indique que les enseignantes donnent des rétroactions aux garçons dans le cadre des relations qu'elles entretiennent avec ces derniers : « *On essaie toujours de faire de notre mieux en cherchant de faire des rétroactions aux gars* » (PE25-17-688). En effet, ces

rétroactions portent sur les apprentissages que les garçons réalisent en classe : « *On fait des rétroactions pour qu'ils apprennent quelque chose. Si on ne les questionne pas ou on ne cherche pas à valider ou non ce qu'ils viennent de dire, ils ne progresseront pas* » (PE21-21-573). Les enseignantes affirment également devoir rétroagir concernant les attitudes des garçons à l'égard de leur utilisation du cellulaire à l'école : « *C'est de les questionner à savoir s'ils en ont réellement de besoin avec eux. Je leur donne des rétroactions sur leurs attitudes vis-à-vis ça. Si c'est bon ou pas et pourquoi. Je les amène à réfléchir* » (PE22-6-585). Les rétroactions données par les enseignantes tournent autour de la propreté des travaux que les garçons produisent : « *Je ne sais pas pourquoi, mais il me semble que les gars voient moins l'importance de la propreté des travaux. On me remet souvent des feuilles sales ou toutes pliées. J'essaie de les sensibiliser à ça* » (PE27-4-723). Tout comme la propreté des travaux, les enseignantes reconnaissent que les garçons ne soignent pas leur écriture, ce qui les oblige à rétroagir en ce sens : « *J'ai souvent de la difficulté à lire ce que les gars écrivent. Je leur dis en blague qu'ils vont devoir se remettre à faire des exercices de calligraphie avec des feuilles ayant de petits trottoirs* » (PE29-9-515). Quand il est question des garçons, les enseignantes nomment qu'elles interviennent pour qu'ils améliorent leur langage : « *Des sacres, des mots d'ados comme je les appelle... des rétroactions, je leur en fais plein là-dessus* » (PE37-25-997).

Résumons que les enseignantes rétroagissent auprès des garçons sur le plan des apprentissages afin que ces derniers puissent s'améliorer. Qui plus est, elles cherchent à les sensibiliser concernant l'utilisation du cellulaire en classe. L'importance de la propreté des

travaux, d'avoir une écriture soignée et un langage approprié sont tous des points sur lesquels les enseignantes émettent des rétroactions aux garçons.

Le prochain thème reposera sur l'importance d'un lien entre les enseignantes et les garçons.

### 1.2.8 Importance pour les enseignantes de développer un lien avec les garçons

En ce qui a trait au thème sur l'importance de développer un lien, 14 des 19 enseignantes ont exprimé un total de 18 réponses.

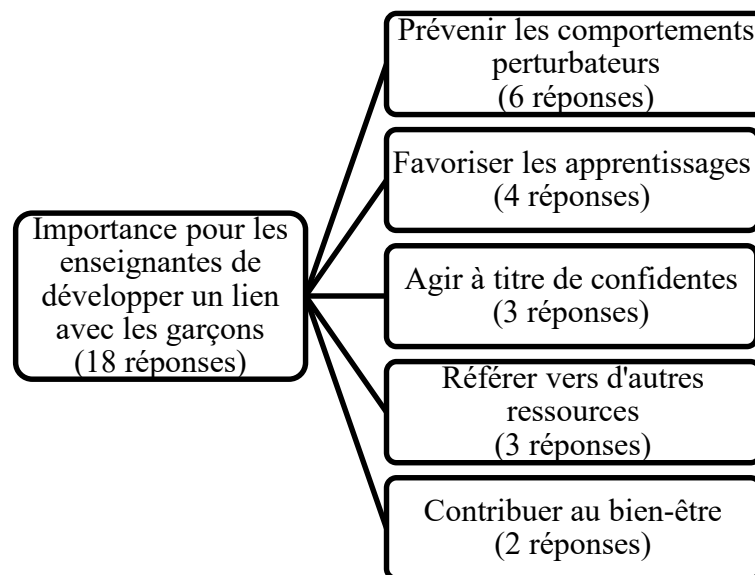


Figure 21. Importance pour les enseignantes de développer un lien avec les garçons

Au regard de la figure 21, les enseignantes perçoivent qu'il est important de développer un lien avec les garçons : « *C'est vraiment important de développer un lien. Je ne vois pas comment tu peux enseigner si tu ne fais pas cet effort-là* » (PE21-19-558). Selon leurs dires, le fait de

développer un lien contribue à prévenir les comportements perturbateurs en classe : « *En créant un lien avec les garçons, ils se sentent un peu plus mal quand c'est le temps d'avoir un mauvais comportement... certains vont tenter d'éviter ça* » (PE24-25-641). Il en est de même du point de vue des apprentissages : « *Les gars vont avoir tendance à apprendre plus si tu as un bon lien avec eux. Ça favorise les apprentissages en classe* » (PE31-24-833). Par ailleurs, les enseignantes estiment qu'il est important de développer un lien avec les garçons puisque cela leur permet d'agir à titre de confidentes : « *Si je développe un lien avec les garçons, j'ai plus de chances qu'ils se confient à moi et que je comprenne mieux leur situation pour intervenir. Mon but, c'est de les aider* » (PE28-13-749). Par ricochet, elles sont d'avis qu'elles pourront diriger les garçons vers d'autres ressources si leurs interventions ne sont pas suffisantes : « *Bien, si j'accorde une importance au lien avec mes garçons, bien les garçons risquent de venir me parler, de se confier... et si je ne peux pas les aider comme enseignante, mais au moins, je vais pouvoir les référer ailleurs* » (PE30-18-521). Dans une plus large mesure, les enseignantes considèrent que le développement d'un lien est important au bien-être général des garçons : « *Avoir réussi à développer un lien avec un de mes élèves gars, c'est m'assurer qu'il soit bien, tant du point de vue des apprentissages que du comportement* » (PE25-7-676).

Pour récapituler, les enseignantes perçoivent qu'il est important de développer un lien avec les garçons. Les principales raisons exprimées touchent la prévention des comportements perturbateurs, le fait de favoriser les apprentissages et d'agir à titre de confidentes, de même que la possibilité de les référer vers d'autres ressources et de contribuer à leur bien-être.

Dans cette section, nous avons dressé l'inventaire des thèmes relatifs aux perceptions déclarées des enseignantes à l'égard des relations qu'elles entretiennent avec les garçons. Dans la partie suivante, nous retracerons brièvement l'ensemble des thèmes et sous-thèmes qui ont été soulevés par celles-ci.

#### *1.2.9 Synthèse des résultats sur les perceptions déclarées des enseignantes à l'égard des relations qu'elles entretiennent avec les garçons*

Les perceptions déclarées des enseignantes à l'égard des relations qu'elles entretiennent avec les garçons ont été regroupées autour de 8 thèmes pour lesquels 289 réponses ont été formulées. Mentionnons que les enseignantes perçoivent notamment comme importante leur relation avec les garçons. Concernant la gestion de classe, les enseignantes évoquent qu'elles demeurent proactives à ce sujet et qu'elles ont recours principalement aux avertissements pour répondre aux comportements inappropriés des garçons. Les principaux comportements perturbateurs des garçons qui sont déclarés par les enseignantes se résument à de la violence psychologique, voire physique, subies ainsi qu'à des bris causés au matériel en classe. Les enseignantes se disent préoccupées par la qualité de la relation avec les garçons ainsi qu'à leurs intérêts de manière à mieux intervenir auprès d'eux. Par ailleurs, elles soulignent que la motivation scolaire des garçons est tributaire de l'importance qu'elles accordent à la qualité de la relation. En ce qui a trait aux approches pédagogiques, les enseignantes pensent qu'elles doivent être variées et qu'il est important de mettre à profit des approches par projet ou par découverte. Qui plus est, elles sont d'avis que leurs rétroactions visent principalement les apprentissages ainsi que



l'utilisation que font les garçons du cellulaire en classe. En dernier lieu, les enseignantes parlent de l'importance du développement d'un lien avec les garçons puisque cela contribue à la prévention des comportements perturbateurs ainsi qu'à leurs apprentissages.

Dans le prochain point, nous aborderons les résultats relatifs à notre deuxième objectif de recherche qui vise à décrire les perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec le personnel enseignant.

## 2. DEUXIÈME OBJECTIF : DÉCRIRE LES PERCEPTIONS DÉCLARÉES DES GARÇONS À L'ÉGARD DES RELATIONS QU'ILS ENTRETIENNENT AVEC LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Tout comme à la section précédente, nous exposerons les divers thèmes et sous-thèmes associés provenant de l'ensemble des données analysées de manière à décrire les perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec le personnel enseignant. Le tableau 4 reprend l'ensemble des 13 thèmes comprenant 1242 réponses mentionnées par les 86 garçons. De ces 13 thèmes, 7 regroupent les 518 réponses qui ont été formulées par les garçons à l'égard des enseignants, alors que 6 rassemblent les 724 réponses relatives aux enseignantes.

Tableau 4. Perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec le personnel enseignant

Perceptions déclarées des garçons (1242 réponses)	
À l'égard des enseignants (518 réponses)	À l'égard des enseignantes (724 réponses)
Qualité de la relation (120 réponses)	Qualité de la relation (160 réponses)
Apparence physique (82 réponses)	Conflits (140 réponses)
Réponse aux besoins (70 réponses)	Séduction (125 réponses)
À l'écoute (70 réponses)	Attentes élevées (122 réponses)
Apprentissages (68 réponses)	À l'écoute (91 réponses)
Attitudes des enseignants (54 réponses)	Sentiment d'être infantilisés (86 réponses)
Intérêts des garçons (54 réponses)	

Selon le tableau 4, les perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignants touchent la qualité de la relation, l'apparence physique, la réponse aux besoins, l'écoute, les apprentissages, les attitudes des enseignants de même que les intérêts des garçons. Concernant les perceptions déclarées des garçons relatives aux enseignantes, elles renvoient à la qualité de la relation, aux conflits, à la séduction, aux attentes élevées, à l'écoute et au sentiment d'être infantilisés.

## 2.1 Perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignants

L'ensemble des 86 garçons ont évoqué un total de 518 réponses pour décrire leurs perceptions à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignants.

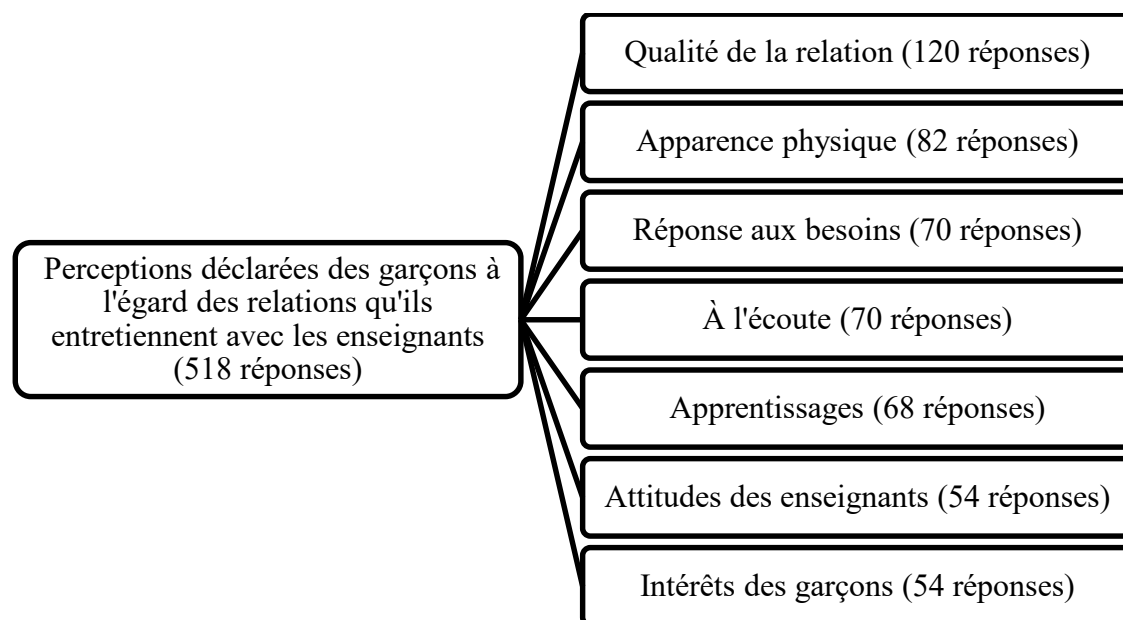


Figure 22. Perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignants

Comme le montre la figure 22, les perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignants tournent autour de sept thèmes : la qualité de la relation, l'apparence physique, la réponse aux besoins, l'écoute, les apprentissages et les attitudes des enseignants. Examinons d'abord la qualité de la relation avec leurs enseignants.

### 2.1.1 *Qualité de la relation des garçons avec les enseignants*

Concernant la qualité de la relation, 85 des 86 garçons ont exprimé un total de 120 réponses sur le sujet.

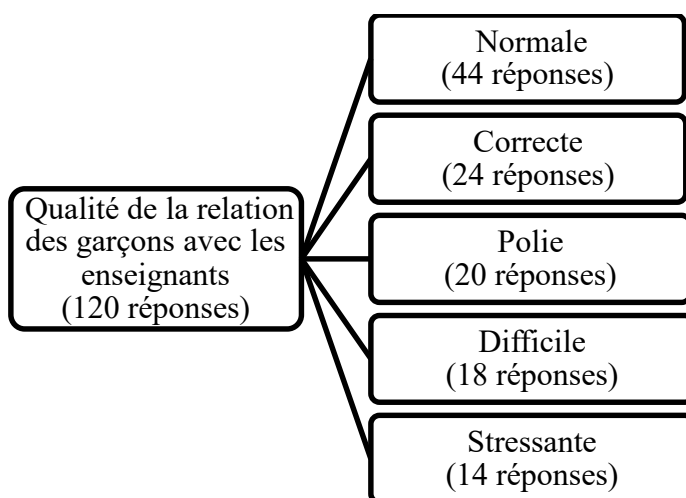


Figure 23. Qualité de la relation des garçons avec les enseignants

Comme l'illustre la figure 23, les garçons utilisent un certain nombre de qualificatifs pour décrire la qualité de leurs relations avec les enseignants. À ce sujet, ils disent avoir généralement une relation normale, et ce, sans élaborer davantage sur la question : « *Disons que c'est normal, là* » (G38-21-2018). D'autres la qualifient comme correcte : « *C'est correct. Je ne vois pas ce que je peux dire de plus* » (G16-18-1425). Les garçons mentionnent que la relation est également polie : « *La relation est polie... on est poli quand on se parle* » (G40-5-2080). Quelques-uns font plutôt état de la gentillesse du personnel enseignant comme facteur d'une bonne relation : « *Ils sont gentils envers nous, ça c'est important, donc ça va bien avec eux... on pourrait dire que c'est une bonne relation* » (G80-25-3155). La qualité de la relation est aussi identifiée comme difficile par les garçons : « *Difficile. Des fois les profs sont sur notre dos et on [ne] peut pas vraiment faire ce qu'on veut. Ça m'est déjà arrivé de me faire sortir de la classe. Pas toujours facile d'être avec les enseignants* » (G2-5-1065). Enfin, les garçons soulignent que la relation est perçue comme

stressante : « *Certains enseignants me stressent... ils sont plus sévères et ils n'en laissent pas passer une. Je ne sais jamais à quoi m'attendre* » (G29-22-1780).

Bref, les perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignants sont généralement explicitées en termes positifs, soit une relation normale, correcte ou encore polie. Néanmoins, certaines réponses font état d'une relation perçue comme difficile ou stressante.

Nous nous pencherons maintenant sur le thème de l'apparence physique des enseignants.

### 2.1.2 Apparence physique des enseignants

Sur les 86 garçons, 74 ont formulé un total de 82 réponses à l'égard de l'apparence physique des enseignants.

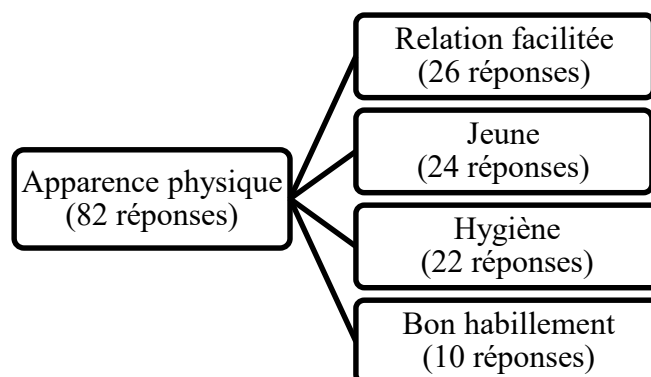


Figure 24. Apparence physique des enseignants

Au regard de la figure 24, les perceptions déclarées des garçons concernant les relations qu'ils entretiennent avec les enseignants mettent de l'avant le thème de l'apparence physique. En effet, selon les dires des garçons, la relation est facilitée lorsque l'apparence physique des enseignants plaît : « *Il me semble que c'est plus facile de parler, genre d'approcher un prof qui paraît bien qu'un qui est tout croche* » (G11-12-1293). Les garçons mentionnent également être influencés par l'apparence jeune des enseignants : « *J'aime mieux les profs jeunes... tsé, pas juste en âge là, mais au moins qui font un effort pour avoir l'air encore jeune. Un prof qui a l'air de sortir tout droit des années 80, ça fait pas ben ben cool [rires]* » (G69-17-2857). La question d'hygiène est également une préoccupation des garçons au regard de l'apparence physique : « *J'sais pas si j'ai le droit de dire ça... [rires], mais tsé un prof qui sent le swing ou le fond de tonne, c'est pas très plaisant... ça se voit dans son physique, là* » (G85-13-3290). Par ailleurs, l'habillement est également considéré par les garçons : « *Tsé l'apparence, ce n'est pas juste ton visage ou tes cheveux, c'est aussi comment tu t'habilles. Les enseignants qui ont un bon habillement, bien ça aide son apparence et c'est aidant pour moi* » (G71-1-2908).

Nous venons de voir les perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignants qui renvoient au thème de l'apparence physique. En effet, les relations sont facilitées en fonction de l'apparence des enseignants. Il a été évoqué qu'une apparence jeune, une bonne hygiène de même qu'un bon habillement constituent des aspects susceptibles d'influencer les relations.

Le prochain thème dont il sera question porte sur la réponse des enseignants aux besoins des garçons.

### 2.1.3 Réponse aux besoins des garçons par les enseignants

Concernant le thème de la réponse aux besoins des garçons, 69 des 86 garçons ont formulé un total de 70 réponses.

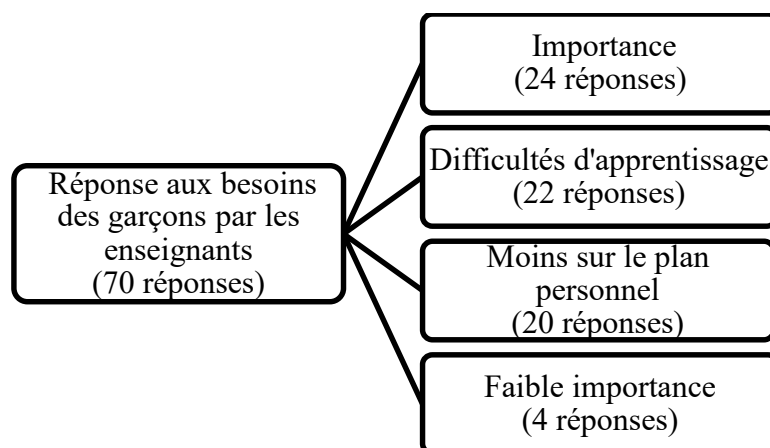


Figure 25. Réponse aux besoins des garçons par les enseignants

À la lecture de la figure 25, les perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignants concernent la réponse des enseignants aux besoins des garçons. À ce sujet, les garçons perçoivent que les enseignants trouvent important le fait de répondre à leurs besoins en classe : « *Je pense bien que les enseignants trouvent ça important qu'ils répondent bien à mes besoins quand j'en ai en classe* » (G24-17-1655). Les garçons font également état du souci des enseignants quant à leurs difficultés en lien avec les apprentissages :

« *Ils font souvent des récupérations. Quand je comprends mal, je peux y aller pour avoir plus d'explications* » (G68-16-2851). Ils mentionnent également que les enseignants répondent moins aux besoins lorsque ceux-ci sont de nature personnelle : « *Les enseignants ont de la misère à parler avec nous quand on a des problèmes disons plus personnels... quand c'est pour la matière, c'est ok, mais côté personnel, c'est plus difficile pour eux* » (G49-7-2313). Qui plus est, les garçons perçoivent que certains enseignants accordent une faible importance au fait de répondre à leurs besoins : « *J'ai bien l'impression que c'est pas toujours important pour eux* » (G34-10-1911).

En d'autres mots, les garçons affirment que les enseignants accordent une importance au fait de répondre à leurs besoins en classe, notamment en se préoccupant de leurs difficultés. Toutefois, ils pensent également que les enseignants sont moins enclins à répondre à leurs besoins personnels. On constate enfin que plusieurs enseignants attribueraient une faible importance à la réponse aux besoins des garçons.

#### 2.1.4 Enseignants à l'écoute des garçons

En ce qui a trait aux perceptions déclarées des garçons quant à savoir si les enseignants sont à leur écoute, 68 des 86 garçons se sont prononcés sur la question et ont formulé un total de 70 réponses.



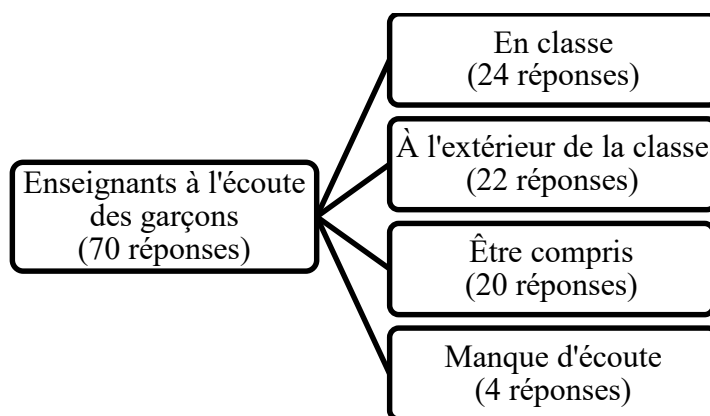


Figure 26. Enseignants à l'écoute des garçons

La figure 26 nous montre que les garçons perçoivent que leurs relations avec les enseignants sont généralement marquées par l'écoute : « *Les profs sont à notre écoute* » (G29-19-1798). En fait, cette écoute se traduit en classe par les propos suivants : « *Bien, on nous écoute en classe quand on a une question ou un problème qu'on ne comprend pas vraiment* » (G54-3-2467). Les garçons mentionnent aussi que les enseignants sont à leur écoute, et ce, même à l'extérieur de la classe : « *Mon prof de math et d'éduc prennent souvent deux, trois minutes pour jaser avec moi dans l'corridor. J'ai l'impression qu'ils sont vraiment intéressés de me parler, là* » (G42-22-2149). Bien qu'il ait été soulevé que les enseignants sont à l'écoute, il n'en demeure pas moins que les garçons veulent se sentir compris dans les discussions qu'ils initient avec ces derniers : « *Ils sont à l'écoute, mais je veux me sentir compris aussi... écouté et pas compris, ça ne sert pas à grand-chose* » (G9-12-1241). Les garçons dénotent d'ailleurs que les enseignants manquent d'écoute à l'occasion : « *J'ai deux ou trois profs en tête... et ils n'ont pas d'écoute. Sont trop sérieux ou ils ne pensent qu'à leurs cours* » (G66-15-2781).

En somme, nous retenons que les garçons considèrent que les enseignants sont à l'écoute, que ce soit en classe ou à l'extérieur de celle-ci. Par ailleurs, ils expriment qu'il ne suffit pas pour les enseignants d'être à leur écoute, mais ils ont aussi besoin de sentir qu'ils sont compris. En dernier lieu, les garçons pensent que certains enseignants manquent d'écoute dans certaines circonstances.

Le prochain thème que nous aborderons concerne les apprentissages.

#### 2.1.5 Apprentissages effectués par les garçons auprès des enseignants

Sur les 86 garçons, 60 se sont exprimés sur les apprentissages. Ils ont formulé un total de 68 réponses à ce sujet.

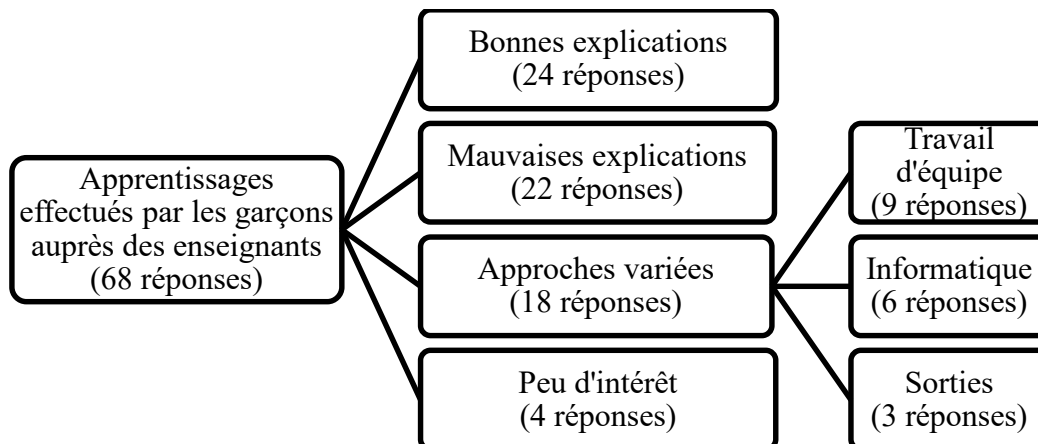


Figure 27. Apprentissages effectués par les garçons auprès des enseignants

Comme l'indique la figure 27, les perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignants touchent le thème des apprentissages. En effet, les garçons disent recevoir de bonnes explications de la part des enseignants : « *Ils expliquent bien... si je ne comprends pas, souvent je peux lui redemander qu'on m'explique. Y'a aussi des récupérations. Ça peut aider* » (G33-17-1890). Parallèlement, les garçons mentionnent avoir aussi de mauvaises explications : « *Des profs qui expliquent mal, y'en a des tonnes. C'est souvent pas clair* » (G3-27-1081). Les garçons soulignent par ailleurs l'importance de varier les approches en classe : « *On apprend pas tous de la même manière. C'est l'fun quand le prof a plusieurs façons pour enseigner* » (G44-8-3000). Parmi ces approches, les participants mentionnent l'importance de miser sur le travail d'équipe : « *Il faut qu'il y aille [sic] plus de travail d'équipe! C'est plate sinon* » (G20-26-1537). Les garçons réclament aussi que les apprentissages soient davantage réalisés par le biais de l'informatique : « *On pourrait aller au labo d'info plus souvent... ça nous motive plus... on apprend mieux avec l'ordi* » (G84-11-3258). Ils souhaitent en outre que plus de sorties éducatives soient mises sur pied pour favoriser les apprentissages : « *On n'a pas beaucoup de sorties.... genre... éducatives, là. C'est une autre bonne façon d'apprendre que d'être toujours en classe* » (G85-13-3288). Enfin, le faible intérêt des garçons pour les apprentissages est soulevé, et ce, peu importe les dispositions prises par les enseignants : « *Bof, apprendre, ça m'intéresse pas tellement... l'école en général, là. Même si les profs cherchent à m'aider, ça ne me tente pas plus* » (G36-12-1986).

En résumé, la question des apprentissages est abordée sous l'angle des explications données par les enseignants aux garçons, ces explications peuvent être perçues comme bonnes ou mauvaises. Qui plus est, les garçons affirment que les enseignants devraient proposer davantage des approches variées en classe, dont le travail d'équipe. Enfin, il ressort qu'un faible intérêt pour les apprentissages est nommé par les garçons.

Dans ce qui suit, les perceptions des garçons relatives aux attitudes des enseignants à leur égard seront abordées.

#### *2.1.6 Attitudes des enseignants à l'égard des garçons*

En ce qui a trait au thème des attitudes des enseignants, 52 des 86 garçons ont exprimé un total de 54 réponses sur le sujet.

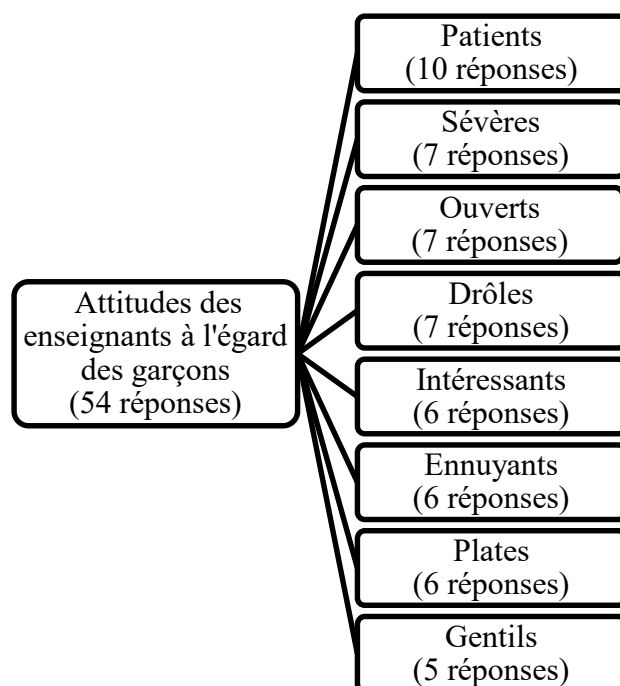


Figure 28. Attitudes des enseignants à l'égard des garçons

Comme le présente la figure 28, les garçons perçoivent que les attitudes des enseignants sont partie prenante de leurs relations : « Ça dépend de son attitude... y'a des profs mieux que d'autres » (G14-2-1372). Ils soulignent également que les enseignants sont patients : « Bah!, je dirais patients... on leur pose souvent la même question... mais on nous répond quand même » (G33-24-1895). Les attitudes des enseignants sont aussi décrites comme étant sévères, particulièrement en contexte de gestion de classe : « Ils en laissent pas passer ben ben... sont assez sévères » (G46-12-2251). En contrepartie, les garçons affirment que les enseignants sont ouverts : « Disons qu'ils sont ouverts... quand tu as une question gênante ou un problème personnel, ils sont capables de te prendre au sérieux » (G76-18-3060). Ils évoquent aussi le fait que les enseignants sont drôles : « Ils essaient de nous faire rire pour qu'on trouve le travail en classe moins pesant » (G47-11-2265), et intéressants : « Hum! de manière général, là, j'dirais qu'ils sont intéressants.

---

*Ils font de leur mieux pour qu'on s'intéresse à l'école même si c'est pas facile » (G3-12-1080).*

Par contre, plusieurs garçons soulèvent que certains enseignants sont ennuyants : « *Des fois, ils sont ennuyants. Ils devraient s'en rendre compte quand c'est de même » (G25-19-1671)* et même « plates » : « *Sont plates. C'est toujours pareil » (G68-11-2842)*. Enfin, des garçons sont d'avis que les enseignants sont gentils : « *Moi, je les trouve gentils » (G29-9-1790).*

Résumons en mentionnant que les perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignants s'inscrivent dans les attitudes que ces derniers déploient. Ainsi, les garçons mentionnent que les enseignants sont patients, sévères, ouverts, drôles, intéressants, ennuyants, plates de même que gentils.

Dans ce qui suit, nous nous pencherons sur la prise en compte des intérêts des garçons par les enseignants.

#### *2.1.7 Intérêts des garçons*

À la lecture des propos des garçons, 54 des 86 garçons ont exprimé un total de 54 réponses à l'égard de la prise en compte de leurs intérêts par les enseignants.

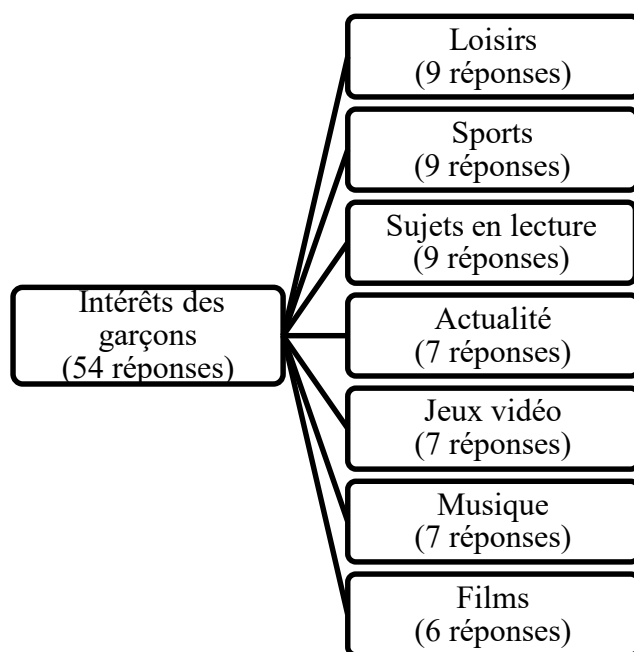


Figure 29. Intérêts des garçons

Au regard de la figure 29, les garçons perçoivent que les enseignants se soucient de leurs intérêts à l'école : « *Je remarque bien que les enseignants essaient de s'intéresser à moi, à mes intérêts de gars...* » (G43-3-2154). En effet, les garçons affirment que les enseignants s'intéressent principalement à leurs loisirs effectués à l'extérieur de l'école : « *Je jase souvent avec mon prof de français du skate que je fais... bien, en fait, c'est plus lui qui vient en jaser en prenant des nouvelles* » (G37-27-1997). En plus des loisirs, les garçons mentionnent que les enseignants montrent un intérêt pour les sports pratiqués par les jeunes et cherchent à faire des liens avec ce sujet dans les explications données en classe : « *Quand mon prof sait qu'un élève, bien, un gars, fait partie d'une équipe en particulier, [...] il essaie d'en parler en classe en expliquant quelque chose [...], il utilise l'exemple du sport pratiqué dans son explication et demande souvent à celui qui le pratique de répondre à une question...* » (G76-24-3051). Les garçons perçoivent d'ailleurs

que les sujets de lecture sont choisis en fonction de leurs intérêts : « *En lecture, on a la chance de choisir parmi plusieurs livres à lire... et parmi eux, bien il y en a toujours un en fonction de nos intérêts qu'on a donnés en début d'année* » (G16-17-1427). Les garçons soulèvent que les enseignants ont aussi recours à l'actualité pour attirer l'attention des garçons en choisissant des thématiques qui les touchent : « *Y'a un prof qui parle souvent de sujets plus près de nous, genre dans l'actualité. Comme des problèmes que l'on peut vivre à l'école comme l'intimidation* » (G46-11-2237). Les jeux vidéo sont aussi nommés par les garçons comme étant un intérêt qui est pris en compte par les enseignants, principalement par ceux qui sont plus jeunes : « *En math, le prof nous parle de tournois de jeux en ligne, là.... ça fait changement comme sujet... parce que ça m'intéresse dans le fond* » (G84-2-3281). Les goûts musicaux des garçons ne sont pas laissés pour compte par les enseignants : « *Je suis toujours surpris quand un prof nous arrive avec un groupe de musique qu'on connaît et qui en parle en classe. Y nous demande toujours si ça nous intéresse ou pas* » (G22-8-1590). Outre la musique, les garçons révèlent que les enseignants connaissent leurs intérêts en matière de films : « *Avant de commencer son cours, le prof nous parle souvent des derniers films qui sont sortis au ciné... si on est allé voir ci ou ça. Au moins, on peut en parler avec* » (G50-17-2344).

En résumé, les garçons sont d'avis que les enseignants se préoccupent de leurs intérêts. En effet, ils s'intéressent aux loisirs et aux sports auxquels s'adonnent les garçons. Qui plus est, les sujets proposés en lecture ainsi que l'actualité qui est discutée en classe mettent en avant les intérêts des garçons. Il en est de même pour les jeux vidéo, la musique ainsi que les films.



---

### *2.1.8 Synthèse des résultats sur les perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignants*

Rappelons que les perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignants se résument en sept thèmes, soit la qualité de la relation, l'apparence physique des enseignants, la réponse aux besoins des garçons, le fait d'être à l'écoute des garçons, les apprentissages, les attitudes des enseignants et la prise en compte des intérêts des garçons. En fait, nous retenons que les garçons perçoivent la qualité de la relation avec leurs enseignants comme étant normale ou correcte. Par ailleurs, l'apparence physique des enseignants facilite la relation pour les garçons. À ce sujet, ces derniers considèrent davantage les enseignants qui sont jeunes ou paraissent jeunes, et qui présentent une bonne hygiène de même qu'un bon habillement. Qui plus est, les garçons sont d'avis que les enseignants accordent une importance à la réponse de leurs besoins, notamment en contexte de difficultés d'apprentissage. À l'opposé, les garçons évoquent que les enseignants répondent moins bien à leurs besoins sur le plan personnel ou encore qu'ils accordent une faible importance en ce sens. Concernant le fait d'être à l'écoute, les garçons soulignent que les enseignants le sont à la fois en classe ou à l'extérieur de celle-ci. Ils rappellent l'importance d'être écoutés, mais également d'être compris, ce qui n'est pas toujours le cas selon leurs perceptions. Pour ce qui est des apprentissages, les garçons perçoivent que les enseignants donnent de bonnes explications, mais aussi des mauvaises. Ils reconnaissent que les enseignants utilisent des approches variées en classe, dont le travail d'équipe. La question du faible intérêt pour les apprentissages, et ce, peu importe les dispositions prises par les enseignants, est

soulevée. En ce qui a trait aux attitudes des enseignants, les garçons les perçoivent généralement comme patients, sévères, ouverts et drôles. Quand il est question des intérêts des garçons, ces derniers sont conscients que les enseignants s'en préoccupent en discutant des loisirs et des sports partagés par les garçons.

Nous nous pencherons maintenant vers les perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignantes.

## 2.2 Perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignantes

L'ensemble des 86 garçons ont soulevé un total de 724 réponses pour décrire leurs perceptions à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignantes.

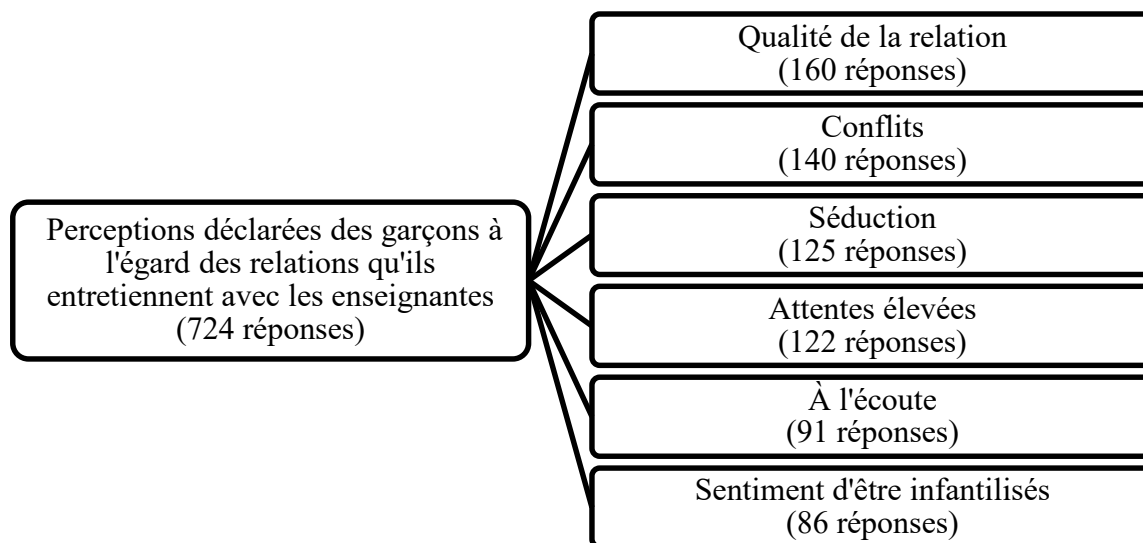


Figure 30. Perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignantes

La figure 30 reprend les thèmes qui se dégagent des perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignantes. Il est ainsi question de la qualité de la relation, des conflits, de la séduction, d'attentes élevées, de l'écoute et du sentiment d'être infantilisés.

Nous nous intéresserons d'abord au thème de la qualité de la relation.

### 2.2.1 *Qualité de la relation des garçons avec les enseignantes*

Pour ce qui est de la qualité de la relation, l'ensemble des 86 garçons ont fourni un total de 160 réponses.

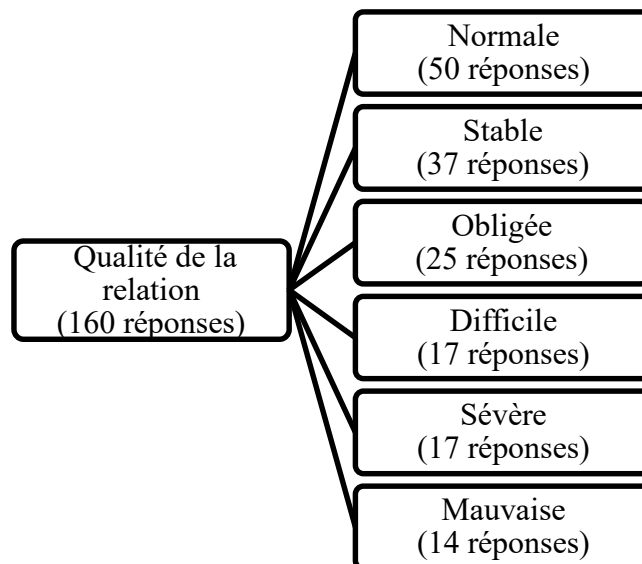


Figure 31. Qualité de la relation des garçons avec les enseignantes

À la lumière de la figure 31, différents attributs sont utilisés pour décrire la qualité de la relation des garçons avec les enseignantes. Les garçons décrivent d'abord leur relation avec les enseignantes comme étant normale : « *C'est normal, là. J'ai pas de problèmes avec mes enseignantes* » (G63-17-2699). La qualité de la relation est par ailleurs nommée comme étant stable par les garçons : « *J'ai une relation... stable... avec mes enseignantes. Il se passe pas grand-chose à ce niveau-là* » (G75-17-3039). Les garçons l'identifient comme une relation plutôt obligée : « *Bien, on n'a pas ben ben le choix. C'est comme obligée comme relation... On est tout le temps avec les enseignantes* » (G27-23-1739). Qui plus est, ils reconnaissent que la relation peut être difficile : « *Tsé, ça peut être difficile des fois. Je m'entends pas toujours avec l'enseignante. C'est une question de personnalité* » (G57-5-2529). Les garçons perçoivent que les relations avec les enseignantes demeurent sévères : « *Moi, je trouve qu'elles sont sévères... ça fait une relation... un lien... bien sévère. C'est dur de développer de quoi avec une enseignante de même* » (G38-28-2018). Enfin, la qualité de la relation est expliquée comme étant parfois mauvaise : « *Pas toutes les enseignantes, mais j'ai des relations mauvaises souvent. J'ai déjà sacré après... j'étais fru [frustré]... mais j'ai été expulsé de la classe... [je suis allé] au local de retrait* » (G42-21-2149).

En résumé, des perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignantes se dégagent du thème de la qualité de la relation. À ce sujet, les garçons mentionnent que leur relation est normale ou stable. Ils relèvent aussi que la relation avec les enseignantes est vue comme obligée ou, autrement dit, imposée en raison de leur présence fréquente auprès d'elles. La relation peut s'avérer difficile pour des raisons de mésentente ou de conflit de personnalité. La relation peut être perçue comme sévère, ce qui rend complexe son

développement. Enfin, les garçons évoquent que la relation est difficile avec certaines enseignantes et que cela occasionne des écarts de langage et un retrait de la classe pour les garçons en question.

À la suite du thème portant sur la qualité de la relation, nous aborderons celui des conflits.

### 2.2.2 Conflits des garçons avec les enseignantes

Concernant les conflits, l'ensemble des 86 garçons ont répondu à un total de 140 réponses à ce sujet.

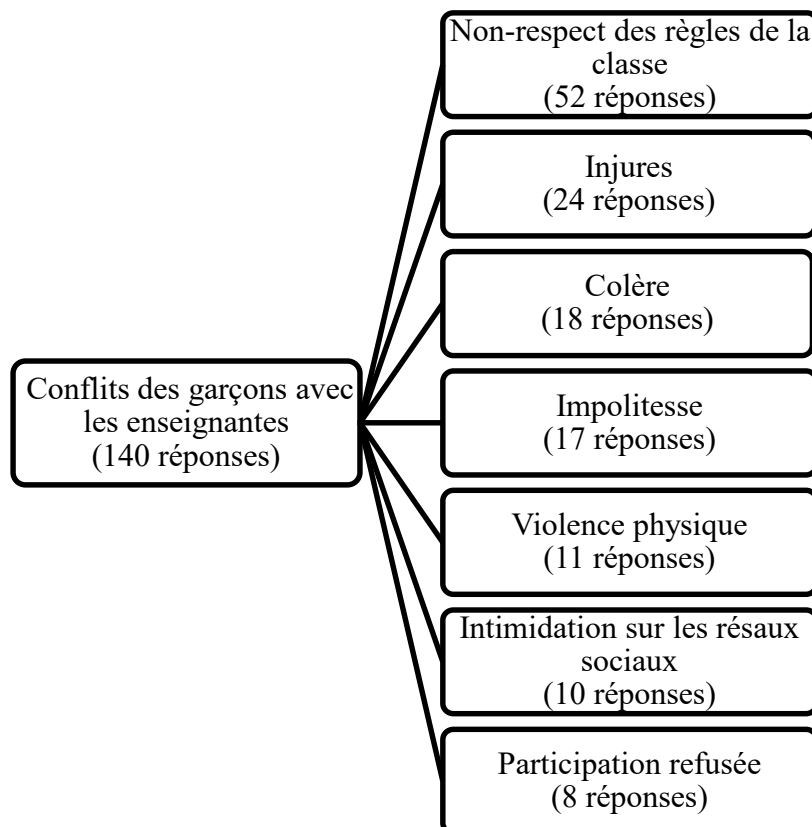


Figure 32. Conflits des garçons avec les enseignantes

Comme le montre la figure 32, les perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignantes abordent la question des conflits. Le premier sous-thème le plus recensé renvoie au non-respect des règles en classe par les garçons : « *J'ai pas suivi la règle en classe... ç'a créé un petit conflit avec l'enseignante* » (G39-19-2063). Dans la même veine, les garçons soulèvent avoir injurié les enseignantes : « *Bah!... disons que j'ai pogné les nerfs après et que je lui ai dit que c'était une [injure dite par le participant]. J'ai pas voulu m'excuser parce que je le pensais vraiment... faque c'est resté en conflit* » (G76-27-3059). La colère exprimée par les garçons en classe demeure également une source de conflits : « *J'étais en [sacre] après parce que j'étais moi-même en [sacre]. Je venais de me faire pousser dans le corridor par deux gars pis elle, elle venait me parler de ça* » (G15-9-1400). L'impolitesse des garçons constitue une source de conflits : « *Disons que j'ai été impoli, genre... j'avais apparemment un ton avec un peu trop d'attitude... ça m'a pas ben ben plu de me faire dire ça* » (G41-9-2118). La violence physique est exprimée par les garçons en situation conflictuelle avec les enseignantes : « *Ça m'est déjà arrivé de pousser la prof... elle voulait m'empêcher de sortir parce que j'avais pas répondu à ses questions après le cours sur mon comportement... disons que je suis resté bête avec elle le reste de l'année* » (G80-18-3151). Les conflits vécus par les garçons à l'égard des enseignantes peuvent se transporter sur les réseaux sociaux sous la forme d'intimidation : « *Ça s'est su que j'avais blasté [dire du mal de] en ligne la prof... on m'a dit que c'était de l'intimidation... mais je savais juste pas que ça serait lu par plein de monde* » (G20-2-1535). Les conflits peuvent survenir lorsque les enseignantes refusent la participation des garçons à une activité :

---

*On était rendu au vendredi-récompense... et la prof m'a dit à la dernière minute que je ne pouvais pas y participer parce que j'avais perdu trop de points côté comportement... et que là fallait que j'aille au local de retrait pour une période... C'est ben plate, mais disons qu'a l'a su que j'étais en [sacre] après. (G73-23-2970)*

En somme, les garçons perçoivent que les relations qu'ils entretiennent avec les enseignantes sont sujettes aux conflits. En effet, les conflits prennent forme lorsque les garçons ne respectent pas les règles en classe, injurient, sont en proie à la colère ou expriment de la violence physique à l'égard des enseignantes. L'intimidation sur les réseaux sociaux de même qu'un refus de participation essuyé par les garçons de la part des enseignantes contribuent au développement et à la perpétuation des conflits.

La prochaine section mettra en évidence le thème de la séduction.

### *2.2.3 Séduction dans la relation enseignante-garçon*

En se penchant sur les perceptions déclarées des garçons, l'ensemble des 86 participants ont exprimé un total de 125 réponses sur la question de la séduction, thème qu'ils considèrent comme partie prenante de la relation avec leurs enseignantes.

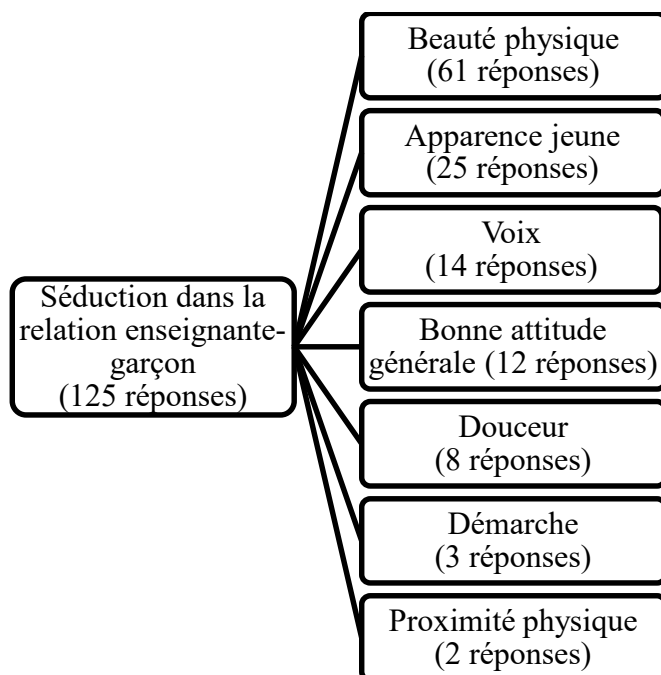


Figure 33. Séduction dans la relation enseignante-garçon

Comme l'expose la figure 33, les garçons évoquent que la séduction se place dans la relation, et ce, à travers la beauté physique des enseignantes : « *J'sais pas, mais une prof belle, c'est l'fun... Faut pas se le cacher, la beauté physique, c'est ben plus important qu'on le dit* » (G41-25-2117). Ils n'écartent pas non plus le fait que l'apparence jeune des enseignantes soit un gage de relation positive : « *C'est bien mieux quand elles paraissent jeunes... je me sens plus à l'aise, comme un peu attiré* » (G9-27-1234). Les garçons se diraient séduits par la voix des enseignantes, ce qui contribuerait au développement de la relation : « *Tsé quand l'enseignante parle calmement, bien pis toute là... bien on aime ça, c'est comme attirant... [un autre garçon ajoute au même moment].... genre séduisant! [rires]* » (G55-17-2497). Une bonne attitude générale est aussi relevée par les garçons comme aspect de séduction dans la relation : « *Hum! bien, de manière générale, une bonne attitude, c'est toujours l'fun... ça aide dans les relations...*



*sûrement... c'est sûr... »* (G81-3-3179). On évoque que la douceur des enseignantes est également appréciée : « *Ouais, j'aime ça tsé quand l'enseignante est douce... pas genre full raide ou sévère »* (G82-4-4001). La démarche des enseignantes contribue aussi à une forme de séduction dans la relation avec les garçons :

*Quand l'enseignante a une belle façon de marcher ou d'être en classe... bien sa démarche, là, ou ben ce qu'elle dégage en bougeant, c'est disons cute à regarder... même si ça me gêne un peu, j'ai plus envie de lui parler que si elle n'avait pas une belle démarche ou une façon d'être qui est bête. (G51-17-2370)*

Les garçons perçoivent que la proximité physique des enseignantes auprès d'eux contribue à une forme de séduction dans la relation :

*Quand mon enseignante se montre proche de moi... pas juste en me parlant, là... tsé, quand elle se donne la peine de venir me parler à mon bureau... à côté de moi, bien il me semble que ça m'aide... le lien est meilleur... c'est comme on disait tantôt, là, c'est attirant ou séduisant, là, j'sais pas, non? (G72-7-2937)*

Rappelons que les garçons perçoivent une forme de séduction dans leurs relations avec les enseignantes. Ils sont en quelque sorte séduits par leur beauté physique, leur apparence jeune, leur

voix, leur bonne attitude générale, leur douceur, leur démarche ainsi que leur proximité physique. Ces aspects de séduction faciliteraient l'établissement de la relation.

Le point qui suit traitera des attentes élevées des enseignantes relevées par les garçons dans leurs relations.

#### *2.2.4 Attentes élevées des enseignantes à l'égard des garçons*

Au regard des perceptions déclarées des garçons, il est possible de dégager le thème des attentes élevées des enseignantes. En fait, 85 des 86 garçons se sont prononcés sur le sujet pour lequel 122 réponses ont été décomptées.

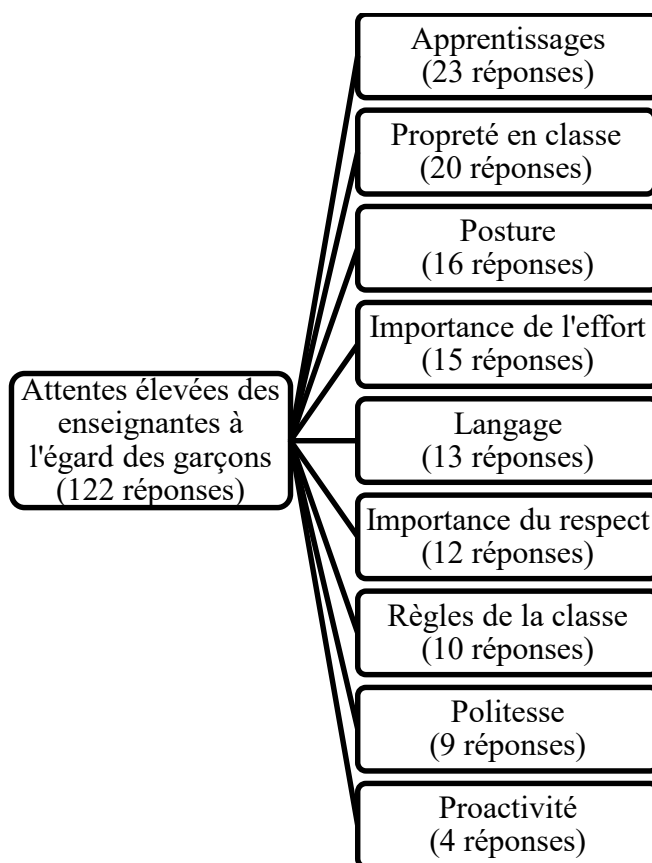


Figure 34. Attentes élevées des enseignantes à l'égard des garçons

La figure 34 montre que les garçons perçoivent que les enseignantes ont des attentes élevées à leur égard. Ces attentes tournent autour des apprentissages qu'ils doivent réaliser : « *Mon enseignante n'arrête pas de me dire que c'est important que j'apprenne ça... pour maintenant, mais pour plus tard aussi* » (G43-19-2172). Les garçons affirment que la propreté en classe demeure une attente de la part des enseignantes : « *Mes enseignantes sont fortes à ce que ça soit propre dans la classe... bien autour de nos bureaux, qu'on ne jette pas nos trucs par terre. On peut utiliser le balai quand c'est trop sale* » (G65-22-2747). Les garçons sont d'avis que les enseignantes s'attendent à ce qu'ils aient une bonne posture en classe : « *Je me fais souvent dire*

*par mes enseignantes de me relever de sur ma chaise... de pas rester tout écrasé. Que ça va m'aider à m'intéresser à ce qui est dit et surtout à ne pas m'endormir... »* (G28-10-1747). Au dire des garçons, les enseignantes insistent sur l'importance de mettre des efforts dans ce qu'ils cherchent à accomplir : « *Si tu ne mets pas d'effort, mes enseignantes me le disent. Mon prof de math, lui, ça le dérange pas. On fait ce que l'on veut* » (G36-8-1967). Concernant le langage, les garçons sont d'avis que les enseignantes s'en préoccupent davantage que leurs homologues masculins : « *Les enseignantes veulent qu'on parle bien... pas de sacres [rires], pas de faque ou de pis... dans le cours de français surtout. Les profs, eux, ils nous laissent plus parler comme on est* » (G44-29-2180). L'importance du respect est également mentionnée par les garçons comme étant une attente de la part des enseignantes : « *C'est vraiment important, ça. J'ai deux profs qui nous a (sic) fait un speech là-dessus en début d'année. Si tu manques de respect, c'est pas long qu'elles te sortent [de la classe]* » (G39-25-2043). Outre le respect, les règles en classe doivent être respectées : « *C'est souvent rappelé qui (sic) faut respecter les règles en classe, sinon on a des conséquences... elles rappellent ça souvent* » (G22-27-1584). Les garçons ne manquent pas de relever que les enseignantes s'attendent à la politesse : « *Faut être polis, genre dire madame Sophie ou pas juste le prénom. On veut [...] qu'on vouvoie... genre dire vous, c'est pour nous aider pour plus tard* » (G81-26-3188). Comme dernier thème, il est question de proactivité des garçons : « *Elles veulent qu'on soit proactif... genre poser des questions quand on comprend pas, chercher par nous-mêmes des réponses à nos questions, pas toujours attendre qu'on nous rappelle qu'un travail est à remettre... c'est comme se prendre en main, là, par nous autres même* » (G39-21-2045).

---

Ainsi, les garçons perçoivent des attentes élevées de la part des enseignantes concernant l'importance des apprentissages à réaliser. En outre, la propreté en classe, la posture à adopter de même que l'importance de l'effort sont tous des aspects que les garçons ont relevés concernant les attentes de leurs enseignantes. Le recours à un bon langage et au fait d'être respectueux font aussi partie des attentes relevées par les garçons. Enfin, les garçons soutiennent que les enseignantes s'attendent à ce qu'ils respectent les règles de la classe, soient polis et proactifs à l'école.

Nous nous pencherons maintenant sur le fait que les enseignantes sont à l'écoute des garçons.

#### *2.2.5 Enseignantes à l'écoute des garçons*

Concernant le fait pour les enseignantes d'être à l'écoute, l'ensemble des 86 garçons ont formulé un total de 91 réponses.

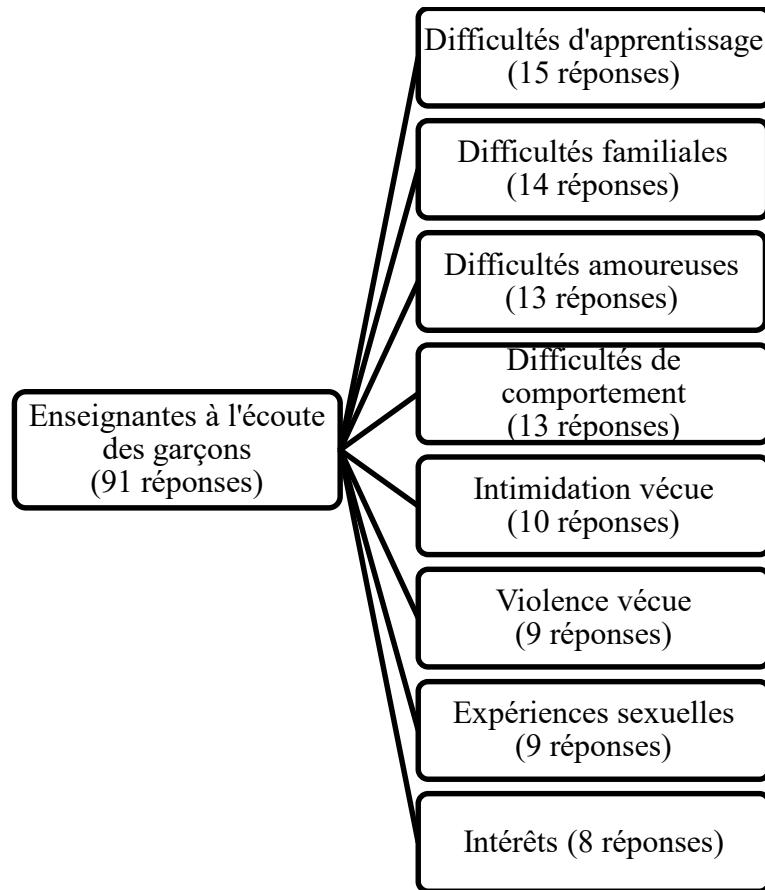


Figure 35. Enseignantes à l'écoute des garçons

Comme la figure 35 le montre, les garçons perçoivent que les enseignantes sont à l'écoute : « *C'l'fun parce qu'en général, elles sont vraiment à l'écoute. C'est rare qu'elles nous revirent de bord* » (G73-8-2970). Les situations pour lesquelles les enseignantes sont à l'écoute demeurent nombreuses. En effet, les garçons révèlent qu'elles tendent l'oreille lorsqu'ils vivent des difficultés d'apprentissage : « *Quand j'ai de la misère à comprendre, elles essaient de comprendre ce qui ne va pas. Elles essaient aussi de me trouver des trucs* » (G52-19-2417). Pour d'autres, c'est en contexte de difficultés familiales que les enseignantes se montrent à l'écoute : « *Quand c'est pas facile à la maison, bien au moins je peux en parler avec mon*

*enseignante de français... pis elle me comprend. Elle m'a déjà demandé si je voulais rencontrer un intervenant de l'école »* (G26-24-1701). Les difficultés amoureuses viennent aussi aux oreilles des enseignantes : *« Bah! quand ça va pas super avec ma blonde, ça m'arrive d'en parler avec une enseignante, là. Elle est plus jeune et elle peut comprendre ces affaires-là »* (G76-29-3050). Quant aux difficultés comportementales, les garçons perçoivent aussi que les enseignantes sont à l'écoute : *« Même quand je suis tout croche en classe, mon enseignante cherche quand même à trouver ce qui ne marche pas avec moi... Elle fait de son mieux pour m'écouter là-dedans »* (G77-2-3075). Dans les contextes où les garçons vivent de l'intimidation, les enseignantes se montrent présentes : *« Elles sont là, à l'écoute... et on cherche des solutions, là, pour m'aider ou porter plainte »* (G28-8-1761). Il en est de même lorsque les garçons sont confrontés à de la violence à l'école : *« Tsé quand tu viens de te faire battre, plein de sang, là, on est pris au sérieux, elle nous écoute... »* (G51-13-2393). La question des premières expériences sexuelles est aussi sujette à être discutée avec les enseignantes : *« Ça m'est arrivé d'en parler une fois avec mon enseignante... [rires]. C'était gênant un peu au début, mais j'ai vu qu'elle était à l'aise de m'écouter »* (G86-9-3398). Enfin, les garçons perçoivent que les enseignantes sont à l'écoute de leurs intérêts en classe : *« Mon enseignante en français me propose souvent un livre en fonction de ce que j'aime... des fois, c'est en lien avec un site sur lequel je pourrais aller... »* (G17-21-1455).

Nous retenons que les garçons témoignent que les enseignantes sont à l'écoute, et ce, que ce soit en contexte de difficultés d'apprentissage, familiales, amoureuses ou de comportement. Elles ne manquent pas de tendre l'oreille lorsque les garçons subissent de l'intimidation ou de la

violence. Elles sont aussi reconnues pour être à l'écoute lorsque les garçons veulent s'ouvrir sur leurs premières expériences sexuelles. Enfin, les garçons remarquent que les enseignantes connaissent leurs intérêts et s'en préoccupent dans les activités proposées en classe.

Dans ce qui suit, nous aborderons le dernier thème relatif aux perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignantes. Il sera ainsi question du sentiment d'être infantilisés.

#### *2.2.6 Sentiment des garçons d'être infantilisés par les enseignantes*

Au regard des 86 réponses fournies par les 86 garçons, ces derniers ont le sentiment d'être infantilisés par les enseignantes.



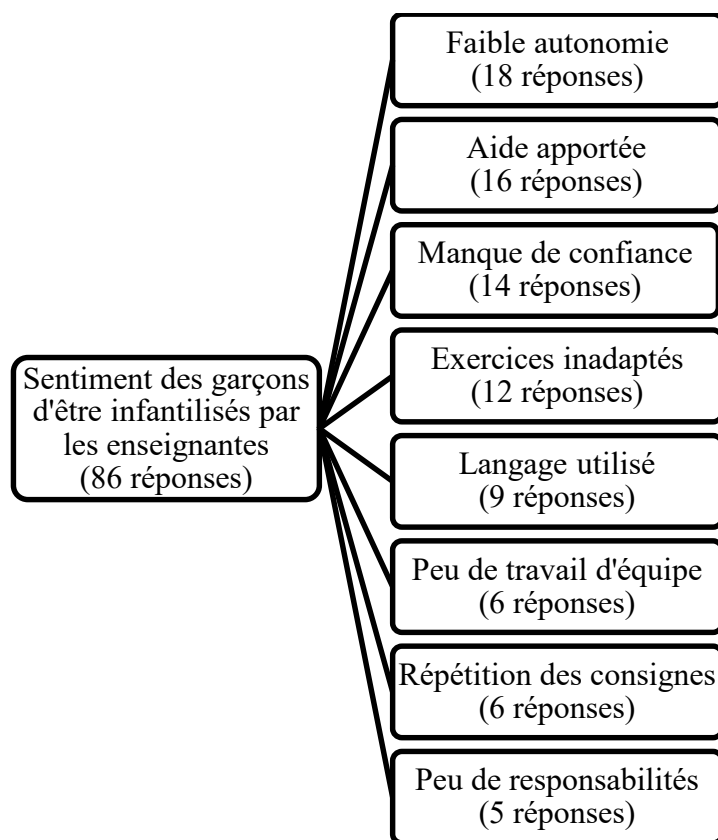


Figure 36. Sentiment des garçons d'être infantilisés par les enseignantes

Selon la figure 36, il est possible de constater que le sentiment des garçons d'être infantilisés par les enseignantes tourne autour de huit thèmes. Les garçons sont d'avis que les enseignantes les croient faiblement autonomes en classe : « *Des fois, avec cette enseignante-là, je n'ai pas l'impression que je peux faire grand-chose... on dirait qu'elle pense que je ne sais rien... et/ou que je ne sais rien faire... que genre je suis zéro autonome* » (G67-13-2808). Les garçons estiment également que les enseignantes leur apportent beaucoup d'aide comparativement aux filles : « *Je remarque souvent que les enseignantes prennent plus de temps avec les gars qu'avec les filles. Pis c'est pas parce que je le demande ou on le demande plus... C'est comme si fallait qu'elles s'assurent qu'on ait compris... qu'on réussisse, là. C'est bizarre* » (G60-1-2635). Ils

révèlent toutefois que les enseignantes manquent de confiance à leur égard : « *On n'est pas pris au sérieux quand on parle en classe... on doute de ce qu'on dit quand on décide de donner une réponse. On dirait que ma prof a pas confiance en moi... bien en nous, là* » (G59-7-2555). Sur le plan du matériel pédagogique utilisé, les garçons mentionnent que les exercices ne sont pas adaptés à leur âge : « *On dirait que les enseignantes nous prennent souvent pour des bébés... on est quand même en secondaire 2... on tripe pu trop sur le Père Noël...!* » (G72-10-2939). Le langage utilisé par les enseignantes à l'égard des garçons est perçu par ces derniers comme infantilisant : « *Ça arrive qu'on nous parle comme des bébés, là... en nous appelant "les amis" comme en maternelle* » (G40-2-2080). Par ailleurs, les garçons évoquent que les enseignantes ne les font pas travailler souvent en équipe, car elles les considèrent peu matures : « *En français et en maths, c'est rare qu'on travaille en équipe... on nous dit qu'on n'est pas trop à nos affaires... comme si on était trop jeunes... bien trop bébés quand on était en équipe* » (G35-17-1951). Les garçons indiquent que les enseignantes leur répètent régulièrement les consignes :

*C'est pas croyable.... à chaque fois qu'on doit aller à la biblio [bibliothèque], la prof nous reedit tout le temps la même chose... qui faut pas parler dans le corridor parce que y'a d'autres groupes qui travaillent dans les classes... et qu'à la biblio, ben c'est silence parce que c'est de même. (G14-25-1989)*

Enfin, les garçons soulèvent que les enseignantes leur accordent peu de responsabilités : « *On nous prend pour des bébés... les gars, c'est pas capables d'aller chercher*

quelque chose au secrétariat sans niaiser... faque nous autres, bien on a jamais de responsabilités.... à part peut-être un gars qui est "ortho" [stupide] » (G81-13-3198).

Nous résumons ainsi le sentiment d'être infantilisés par les enseignantes, tel que rapporté par les garçons. Selon leurs dires, ils reçoivent plus d'aide que les filles de la part des enseignantes. Par ailleurs, les garçons mentionnent que les enseignantes manquent de confiance à leur endroit, proposent des exercices qui ne sont pas adaptés à leur âge et les abordent avec un langage enfantin. Ils signalent également qu'ils font peu de travail d'équipe puisque les enseignantes les jugent peu matures. Enfin, les enseignantes répètent souvent les mêmes consignes aux garçons et leur accordent peu de responsabilités en classe.

#### *2.2.7 Synthèse des résultats sur les perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignantes*

Les perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignantes se sont concentrées autour de six thèmes, soit : la qualité de la relation, les conflits, la séduction, les attentes élevées, le fait d'être écoutés de même que le sentiment d'être infantilisés. Retenons que la qualité de la relation est généralement décrite comme normale ou stable, bien que les qualificatifs « difficile », « sévère » et « mauvaise » aient également été évoqués. Concernant les conflits, ils sont principalement produits par les règles de la classe que les garçons ne respectent pas ou encore par des épisodes de colère qu'ils expriment à l'égard des enseignantes. Qui plus est,

les garçons perçoivent une forme de séduction dans leurs relations avec les enseignantes. À ce sujet, ils révèlent que la beauté physique, l'apparence jeune, la voix ou l'attitude des enseignantes jouent un rôle dans leurs relations. Les garçons mentionnent aussi que les enseignantes ont des attentes élevées à leur endroit, que ce soit sur le plan des apprentissages ou de la propreté en classe. Ils sont également d'avis que les enseignantes sont à leur écoute lorsqu'ils vivent des difficultés d'apprentissage, familiales, amoureuses et de comportement. En dernier lieu, les garçons révèlent se sentir infantilisés par les enseignantes, qui les considèrent d'emblée comme peu autonomes. D'ailleurs, selon les dires des garçons, ils reçoivent plus d'aide que les filles de la part des enseignantes.

### 3. TROISIÈME OBJECTIF : IDENTIFIER LES STÉRÉOTYPES DE GENRE VÉHICULÉS PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT ET LES GARÇONS DANS LEURS PERCEPTIONS DÉCLARÉES À L'ÉGARD DES RELATIONS QU'ILS ENTRETIENNENT MUTUELLEMENT

Cette section vise à mettre en exergue les résultats relatifs au travail d'analyse par catégories conceptualisantes et, par le fait même, à répondre au troisième objectif de notre recherche, qui est d'identifier les stéréotypes de genre véhiculés par le personnel enseignant et les garçons dans leurs perceptions déclarées à l'égard des relations qu'ils entretiennent mutuellement. Soulignons que l'exercice de catégorisation nous a permis de faire ressortir trois principales catégories pour chacun des groupes de participants (enseignants, enseignantes et garçons). Ainsi, nous proposerons pour chacune des catégories une définition afin de rendre intelligible le sens qui

lui est donné à la lecture du corpus. De plus, nous exposerons pour chacune les propriétés qui vient en quelque sorte l'opérationnaliser. Enfin, nous décrirons ses conditions d'existence à la lumière du phénomène émergeant des propos des participants.

### 3.1 Catégories conceptualisantes concernant les stéréotypes de genre véhiculés par les enseignants à l'égard des garçons

Concernant les stéréotypes de genre véhiculés par les enseignants dans leurs perceptions déclarées à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les garçons, nous avons été en mesure de mettre en lumière trois principales catégories.

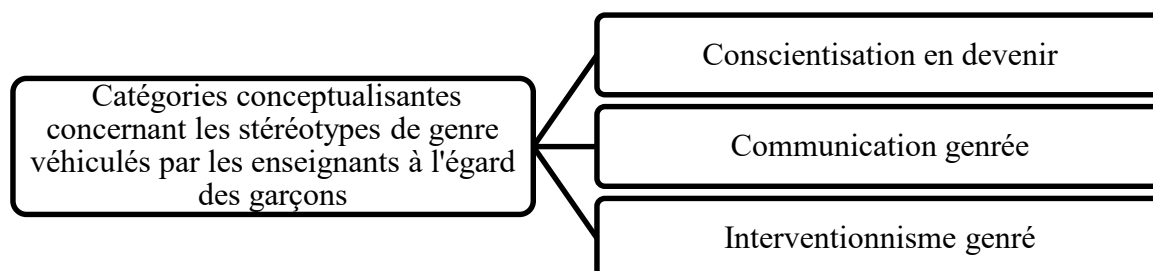


Figure 37. Catégories conceptualisantes concernant les stéréotypes de genre véhiculés par les enseignants à l'égard des garçons

Comme l'indique la figure 37, les catégories conceptualisantes portent sur la conscientisation en devenir, la communication genrée de même que l'interventionnisme genré.

Nous porterons successivement notre attention sur ces trois catégories.

### 3.1.1 Conscientisation en devenir

La conscientisation en devenir se définit comme une prise de conscience inachevée et non intériorisée de la part des enseignants quant à la présence de stéréotypes de genre en classe.

Tableau 5. Conscientisation en devenir

Catégorie Conscientisation en devenir
<b>Définition :</b> Prise de conscience inachevée et non intériorisée de la présence de stéréotypes de genre en classe
<b>Propriétés :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faible mobilisation dans l'enseignement concernant les stéréotypes</li> <li>- Analyse réflexive à l'égard de l'intégration ou non de stéréotypes dans les pratiques enseignantes actuelles</li> <li>- Poursuite de pratiques orientées en fonction d'attentes genrées de la part des élèves</li> </ul>
<b>Conditions d'existence :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Craintes relatives au changement</li> <li>- Nécessité d'en apprendre encore davantage sur l'incidence des stéréotypes de genre</li> <li>- Besoin de temps pour envisager les changements possibles dans les pratiques enseignantes</li> </ul>

Comme l'indique le tableau 5, les enseignants mobilisent peu d'actions ou d'efforts en classe pour faire état de la situation, à savoir s'ils sont porteurs de stéréotypes ou encore s'ils interviennent à cet égard en classe. En d'autres mots, ils poursuivent leurs réflexions sur le sujet et perpétuent implicitement des pratiques orientées en fonction d'attentes genrées auprès des garçons.

*[L]es stéréotypes de genre... je suis bien au fait que ce sont des idées préconçues par rapport à nos élèves gars ou filles. Mais, je ne sais pas... je réfléchis en même temps*

---

*que je vous parle, là, je n'ai pas tellement l'impression d'avoir des pratiques différentes pour les garçons et les filles. Bien honnêtement, je ne me suis jamais vraiment arrêté à ça... j'agis en fonction de ce que je ressens ou je vois en classe... j'ai sans doute des attitudes particulières avec les gars et avec les filles... il faut se rappeler... je suis un gars... donc c'est normal que j'agisse différemment avec les filles... qu'avec les gars. Pas évident comme question, hein? [rires]. Mais là, ça fonctionne bien comment je gère ou j'enseigne dans ma classe... donc, je ne sais pas si ça vaudrait vraiment la peine que j'essaie de quoi de nouveau... Pour le moment, je ne vois pas trop ce que je peux faire. Faudrait que je me renseigne ou que j'en discute avec mes collègues. Ça me semble un peu compliqué, ça... je n'y avais pas tellement pensé. (PE-13-22-341)*

Cette conscientisation reste en devenir parce que les enseignants expriment des craintes relatives au changement. Pour le moment, ils demeurent persuadés que le statu quo sur cette question est envisageable, puisqu'ils ne perçoivent pas les incidences que peuvent avoir les stéréotypes de genre dans la gestion ou les pratiques exercées en classe. Les enseignants témoignent tout de même de leur ouverture et s'engagent à en apprendre davantage sur le sujet. Ils indiquent que du temps leur est nécessaire pour envisager des changements éventuels dans leurs pratiques.

Nous nous tournerons maintenant vers la prochaine catégorie, celle de la communication genrée.

### 3.1.2 Communication genrée

La communication genrée se désigne comme étant des échanges verbaux ou non verbaux stéréotypés masculins entre les enseignants et les garçons.

Tableau 6. Communication genrée

Catégorie Communication genrée	
<b>Définition :</b> Échanges verbaux ou non verbaux stéréotypés masculins	
<b>Propriétés :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussions à l'accueil orientées autour des loisirs et des sports</li> <li>- Attitude dynamique auprès des garçons</li> <li>- Salutations sous la forme de poignées de main</li> </ul>	
<b>Conditions d'existence :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Volonté de développer une relation significative</li> <li>- Importance d'être perçus comme un modèle positif de figure masculine</li> <li>- Souci de proposer des activités d'apprentissage signifiantes</li> <li>- Recherche d'approbation auprès des garçons</li> </ul>	

Au regard du tableau 6, cette communication genrée prévaut principalement dans les discussions que les enseignants amorcent auprès des garçons.

*C'est important de prendre le temps d'accueillir les gars quand ils entrent en classe.*

*Ils ne sont pas toujours jasants-jasants, mais au moins... je me dis que je prends le temps de leur dire un bonjour ou juste de m'intéresser à ce qu'ils font comme*



---

*activités ou sports... Je sais bien que plusieurs écoutent ou font du hockey, donc je mets ça de l'avant quand ils arrivent en classe. Je fais aussi attention quand j'explique un exercice ou une consigne en classe. Quand je vais voir un garçon, je sais souvent qu'il comprend mieux quand c'est plus mathématique... comment dire... pragmatique... structuré, là. Ça m'aide aussi à avoir des activités d'apprentissage spécifiquement adressées aux gars... qui conviennent à ce qu'ils sont. (PE18-13-460)*

*Faut communiquer avec les gars en tenant compte de ce qui les intéresse. Il faut être conscients que ce sont des gars... donc, tabler sur ce qu'ils sont. Quand je parle de livres en français avec les gars, j'essaie de ramener ça à leurs sujets comme le sport. C'est bien plus intéressant pour eux. Le but de la chose, c'est que je veux développer des liens avec les gars... et ça me permet de les avoir de mon bord par la suite. C'est positif en classe quand tu prends le temps de développer un lien en leur jasant ça un peu tous les jours. On se le cachera pas, mais j'essaie d'être un modèle pour les garçons... un bon modèle de gars. Je veux pas qu'ils pensent qu'être un gars, c'est être insouciant... ou bien imprudent. Être un gars au 21<sup>e</sup> siècle, c'est autre chose que les années 50. (PE5-10-140)*

*Il faut que je sois un modèle positif pour les gars, car autrement qui va l'être pour eux? On est de moins en moins d'hommes en enseignement... bien je parle pour*

---

*notre école, là. Plusieurs ont pris leur retraite... et on compte surtout de nouvelles enseignantes.* (PE14-21-352)

Les enseignants accueillent les garçons en abordant avec eux des thèmes qui touchent les loisirs ou les sports. Ils cherchent à savoir s'ils sont intéressés par les sports présentés à la télévision ou s'ils en pratiquent dans leur quotidien. En contexte d'apprentissage, les échanges effectués par les enseignants sont empreints de dynamisme lorsqu'ils les interpellent en classe : ils modulent leur voix, se déplacent davantage en classe et se mettent à proximité de leur bureau lorsqu'ils interagissent avec eux. Qui plus est, afin de saluer les garçons à leur arrivée en classe ou encore lors de rencontres dans le corridor, les enseignants ont tendance à leur donner une poignée de main bien sentie. Ainsi, la communication genrée prend place en raison de la volonté des enseignants de développer une relation significative avec les garçons : le discours ambiant rappelle les difficultés scolaires vécues par ces derniers, ce que les enseignants perçoivent comme étant un rappel du rôle déterminant qu'ils ont à jouer auprès des garçons, et ce, tant d'un point de vue scolaire que social. D'ailleurs, il leur est important d'être perçus comme un modèle positif de figure masculine auprès des garçons. Cette communication genrée s'actualise également à travers le souci des enseignants de proposer des activités d'apprentissage significatives pour les garçons, puisqu'elles sont développées dans la volonté de rejoindre leurs intérêts ou leurs préoccupations. Il en ressort par ailleurs que les enseignants sont en quête d'approbation en cherchant à plaire aux garçons en ayant une attitude qui tient compte de la réalité adolescente de ces derniers.

La catégorie qui suit mettra en lumière l'interventionnisme genré.

### 3.1.3 Interventionnisme genre

L'interventionnisme genre se décrit comme l'orientation des interventions par les enseignants auprès des garçons en fonction d'une approche centrée sur des stéréotypes masculins.

Tableau 7. Interventionnisme genre

Catégorie Interventionnisme genre
<b>Définition :</b> Volonté d'orienter les interventions auprès des garçons en fonction de stéréotypes masculins
<b>Propriétés :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Peu de tolérance à l'égard des comportements perturbateurs manifestés par les garçons comparativement aux comportements manifestés par les filles</li> <li>- Projets d'apprentissage développés autour d'intérêts typiquement masculins</li> <li>- Proposition d'activités pratiques ou de manipulation en classe</li> </ul>
<b>Conditions d'existence :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Volonté d'offrir les meilleures interventions possible</li> <li>- Perceptions de différences d'attitudes entre les garçons et les filles</li> <li>- Discours social ambiant à l'égard de la situation scolaire difficile des garçons</li> </ul>

Comme le montre le tableau 7, les enseignants ont tendance à être peu tolérants pour les comportements perturbateurs manifestés par les garçons.

*On se le cachera pas : est-ce que j'interviens plus auprès des garçons que des filles?*

*Je dirais que oui. Ils ne laissent pas leur place... ils bougent plus... ou parlent plus avec les autres. Surtout quand ils sont en arrière de la classe. C'est sûr que pour moi, ça devient plus facile d'intervenir directement sur un comportement... comment*

*on dit ça... bien disons un « comportement actif », qui se voit... Sachant que mes gars sont comme ça, j'agis certainement en fonction de leurs comportements. Je dois dire que je ne suis pas très patient ou très tolérant avec eux parce que je sais bien que ça peut dégénérer vite. Je ne leur donne pas long de corde, comme on dit. Et quand je pense à mes filles, bien c'est moins « fracassant » comme comportements. C'est souvent insidieux... ça ne suit pas en classe, ça écrit des petits messages. C'est plus rare de voir une fille être en opposition clairement avec moi ou d'autres élèves en classe. (PE14-21-352)*

Nous remarquons ainsi que les comportements des garçons apparaissent comme étant plus extériorisés que ceux des filles, ce qui a pour effet d'attirer davantage l'attention des enseignants et d'intervenir plus auprès des garçons.

Par ailleurs, les enseignants élaborent des interventions sur le plan des apprentissages en tenant compte d'intérêts typiquement masculins.

*Moi, je remarque que c'est gagnant d'avoir des projets d'apprentissage qui sont quand même dans les intérêts des gars. Les gars sont contents de faire autre chose que du français en écrivant une histoire, un conte... On ne se gêne pas pour faire écrire sur leurs intérêts... les autos, le sport. J'en ai plusieurs qui jouent sur des consoles ou sur Internet. J'essaie d'adapter des activités qui reprennent ces sujets-là. C'est une question d'aller rejoindre les gars avec des sujets qui leur conviennent.*

---

*Et c'est sûrement bénéfique pour tout le monde, car c'est différent comme approche.*

*Les autres enseignants n'ont pas nécessairement tendance d'aller vers ces sujets-là.*

*Donc, moi, au moins, je les aborde. (PE7-16-161)*

En effet, les enseignants estiment que l'élaboration de projets d'apprentissage autour d'intérêts typiquement masculins comme les autos et le sport est bénéfique pour les garçons, mais également pour l'ensemble de la classe puisqu'il s'agirait d'intérêts qui sont généralement peu exploités en classe.

Qui plus est, les enseignants proposent des activités pratiques ou de manipulation dans lesquelles les garçons sont invités à être actifs au cours de leurs apprentissages.

*Avec les années, j'ai vite compris qu'il fallait que je fasse bouger mes gars... Ce n'est pas parce qu'ils sont au secondaire [qu'ils] ont moins besoin d'être actifs. En mathématiques, ce serait facile de les laisser assis à leur bureau... et de leur demander de résoudre des problèmes ou de m'écouter expliquer un problème ou une équation. Mais en leur demandant de trouver le volume d'un solide avec du sable, bien c'est plus concret pour eux. Les garçons réagissent bien à des activités du genre... les filles, elles, restent indifférentes... je ne les remarque pas comme étant plus intéressées. (PE6-9-139)*

Les enseignants estiment ainsi que les garçons apprennent dans l'action, ce qui les encourage à offrir des interventions qui s'inscrivent dans la mise en pratique des éléments d'apprentissage théorique.

Cette volonté d'orienter les interventions en fonction du sexe de l'élève n'est pas sans fondement. En fait, en intervenant différemment auprès des garçons par rapport aux filles, c'est dans une volonté d'offrir les meilleures interventions possibles. Cela veut aussi dire que les enseignants perçoivent que les garçons et les filles sont différents sur le plan de l'apprentissage. Qui plus est, les enseignants nous signalent que le discours ambiant à l'égard de la situation scolaire difficile des garçons n'est pas en reste pour expliquer l'existence de cet interventionnisme genré. Cette importance prend la forme d'une pression pour les enseignants, car ils se sentent obligés d'agir compte tenu des attentes sociales et des collègues féminines qui voient d'un bon œil leur présence auprès des garçons.

#### *3.1.4 Synthèse des résultats sur les stéréotypes de genre véhiculés par les enseignants à l'égard des garçons*

Nous retenons que les stéréotypes de genre véhiculés par les enseignants dans leurs perceptions déclarées à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les garçons s'opérationnalisent en trois grandes catégories. La première catégorie porte sur la conscientisation en devenir, soulignant que les enseignants n'ont pas encore pris totalement conscience de la prégnance des stéréotypes de genre en classe. Quant à la seconde catégorie, désignée sous le

vocable de communication genrée, elle met en évidence que des échanges verbaux ou non verbaux sont initiés par les enseignants à l'égard des garçons sur la base de stéréotypes masculins. Concernant la troisième et dernière catégorie décrite sous le nom d'interventionnisme genré, elle relève, comme la précédente, que les interventions mises de l'avant par les enseignants sont teintées par les stéréotypes masculins, que ce soit sur le plan de la gestion de classe ou encore des activités d'apprentissage proposées.

À la suite de cette synthèse portant sur les enseignants, nous brosserons maintenant le portrait des catégories conceptualisantes qui concernent les enseignantes.

### **3.2 Catégories conceptualisantes concernant les stéréotypes de genre véhiculés par les enseignantes à l'égard des garçons**

Les stéréotypes de genre véhiculés par les enseignantes dans leurs perceptions déclarées à l'égard des relations qu'elles entretiennent avec les garçons s'organisent en trois catégories, comme le montre la figure 38.

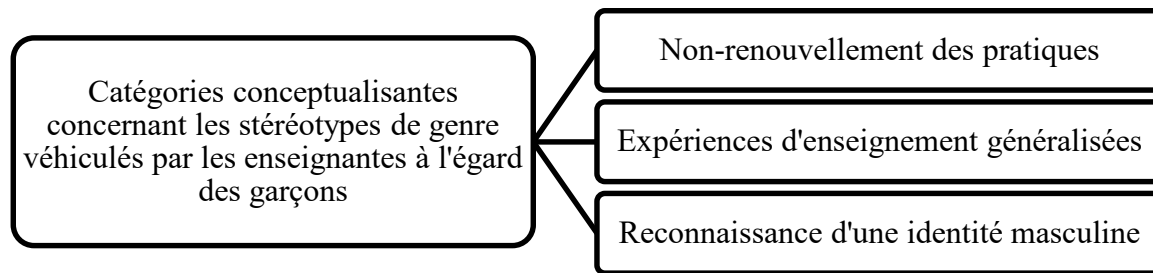


Figure 38. Catégories conceptualisantes concernant les stéréotypes de genre véhiculés par les enseignantes à l'égard des garçons

À la figure 38, les catégories conceptualisantes portent sur le non-renouvellement de pratiques, sur les expériences d'enseignement généralisées de même que sur la reconnaissance d'une identité masculine, que nous présenterons ci-après successivement.

### 3.2.1 *Non-renouvellement des pratiques*

Le non-renouvellement des pratiques se définit par un enseignement qui s'adapte peu ou pas à la question des stéréotypes de genre.



Tableau 8. Non-renouvellement des pratiques

Catégorie	
Non-renouvellement des pratiques	
<b>Définition :</b>	Enseignement qui s'adapte peu ou pas à la question des stéréotypes de genre
<b>Propriétés :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perpétuation de pratiques traditionnelles</li> <li>- Utilisation de matériel genré</li> </ul>
<b>Conditions d'existence :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque de temps et de financement</li> <li>- Faible prise de conscience de l'incidence des stéréotypes en classe</li> <li>- Autres préoccupations jugées plus importantes</li> </ul>

À la lecture du tableau 8, nous notons que les enseignantes perpétuent des pratiques traditionnelles qui n'incluent pas la question des stéréotypes de genre.

*Si je veux être honnête, je dois dire que je n'ai pas eu vraiment le temps de m'y pencher. Je suis toujours à la course. Je ne vois pas vraiment la question des différences entre les garçons ou les filles... ou plutôt l'influence des stéréotypes en classe. Je pense peut-être que les élèves voient ça dans leur cours d'éthique et culture religieuse. Mon programme est déjà pas mal chargé... J'ai déjà du mal à suivre ce que j'ai de préparé par les années passées. (PE17-16-450)*

Contre leur volonté, les enseignantes utilisent du matériel qui entretient la perpétuation de stéréotypes de genre.

---

*Je sais que le matériel... bien disons les manuels en classe ne sont pas toujours adaptés. On voit encore des gars qui font des activités sportives alors qu'on n'a pas de filles. C'est un peu vieillot comme façon de voir les choses. Mais bon, comme on n'a pas tellement d'argent dans les écoles pour ça... on fait un peu avec. Les contenus qui sont présentés sont encore pertinents. J'essaie de ne pas trop attirer l'attention des élèves sur ça. (PE30-22-80)*

Les enseignantes se montrent ainsi conscientes des contraintes d'utiliser les manuels scolaires, car certains sont peu récents et contribuent à véhiculer des stéréotypes auprès des élèves.

Le non-renouvellement des pratiques serait dû à un manque de temps chez les enseignantes pour inclure la question des stéréotypes de genre dans leurs pratiques. Ces dernières mentionnent d'ailleurs que le manque de financement pour le matériel les oblige à utiliser des manuels moins récents et dans lesquels se retrouvent des stéréotypes de genre. Une faible prise de conscience de l'incidence des stéréotypes de genre auprès des élèves est soulevée. Les enseignantes ajoutent qu'elles sont préoccupées par d'autres phénomènes qu'elles jugent plus importants tels que l'intimidation vécue par les élèves, la violence physique et psychologique qu'elles subissent en classe de même que l'insuffisance des services éducatifs à l'école.

Dans ce qui suit, nous aborderons la catégorie relative aux expériences d'enseignement généralisées.

### 3.2.2 Expériences d'enseignement généralisées

Les expériences d'enseignement généralisées désignent les situations ou les contextes d'enseignement vécus garants des pratiques enseignantes actuelles et futures.

Tableau 9. Expériences d'enseignement généralisées

<b>Catégorie</b>	
Expériences d'enseignement généralisé	
<b>Définition :</b>	Situations ou contextes d'enseignement vécus garants des pratiques enseignantes actuelles et futures
<b>Propriétés :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réutilisation de situations d'écriture promouvant les différences entre les garçons et les filles</li> <li>- Perpétuation d'une non-attribution de responsabilités aux garçons en classe</li> <li>- Recours continu à un système d'émulation auprès des garçons</li> </ul>
<b>Conditions d'existence :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faible différenciation pédagogique effectuée entre les garçons</li> <li>- Plus grande importance accordée aux savoirs d'expérience qu'aux savoirs théoriques</li> <li>- Forte croyance que les garçons apprennent différemment des filles</li> </ul>

Au regard du tableau 9, les expériences d'enseignement généralisées se voient à travers la réutilisation de situations d'écriture sur les différences entre les garçons et les filles. En effet, les enseignantes considèrent que les garçons apprécient ces tâches d'écriture où ils peuvent affirmer qu'ils sont différents des filles. C'est d'ailleurs pourquoi elles réalisent année après année cette activité auprès des élèves. Néanmoins, les enseignantes ne sont pas sans remarquer que les garçons écrivent des textes qui mettent de l'avant des caractéristiques stéréotypées masculines et donc que le choix de ce type d'activité contribue à une conception stéréotypée des différences entre les garçons et les filles.

*Dans l'équipe de français, on fait ça tous les ans. Les gars comme les filles doivent nous dire en quoi ils sont différents de l'autre sexe. Pas d'un point de vue physique bien sûr, mais dans leurs attitudes [qu'ils] jugent différentes par rapport aux filles. On peut dire que les gars aiment ça... ça leur permet de s'identifier comme gars. C'est vrai qu'on arrive souvent à ce que les gars nous disent que leurs intérêts sont orientés vers le sport ou les jeux vidéo, alors que les filles, c'est plus les séries télévisées ou la musique. (PE32-5-851)*

Qui plus est, au fil des ans, les enseignantes ont remarqué que les garçons n'assumaient pas correctement les responsabilités qui leur avaient été assignées en raison de leur manque de maturité ou de leur comportement perturbateur. C'est d'ailleurs pourquoi elles ont cessé de les impliquer dans les tâches à réaliser, de telle sorte que la plupart des garçons sont reconnus comme étant incapables d'avoir des responsabilités.

*Par le passé, j'ai bien essayé de donner des responsabilités aux gars... comme de passer le balai au besoin ou d'arroser les plantes. C'est rien d'extraordinaire, mais c'est habituellement vu comme un privilège. Mais bon, j'ai dû le reconnaître que ça niaissait souvent plus qu'autre chose. Je me suis dit que c'était fini et que ça serait sans doute plus facile à gérer sans la question des responsabilités. Les gars en 1<sup>re</sup> ou en 2<sup>e</sup> année du secondaire sont encore bébés. (PE22-11-590)*

Parallèlement, les enseignantes ont recours de manière continue à un système d'émulation auprès des garçons. En raison de leur expérience, elles sont d'avis que cela contribue au développement ou au maintien de bonnes attitudes en classe, puisqu'elles les considèrent plus à risque d'exprimer des comportements perturbateurs.

*Ça fait déjà sept ans que j'enseigne et j'ai toujours fait un système d'émulation parce que je sais que c'est bon pour les gars. Ils sont plus portés à déranger en classe ou à ne pas faire ce qui est demandé. En faisant un système de points, bien les gars parviennent à avoir droit à une activité libre ou non à la fin du mois. Je n'ai pas vraiment besoin de faire ça avec les filles... ça se passe généralement bien avec elles. Je remarque quand même que les gars ont de la difficulté à avoir leur activité ou période libre même si je mets en place ce système d'émulation. C'est pas toujours évident avec eux. (PE24-15-640)*

Les enseignantes généralisent leurs expériences d'enseignement puisqu'elles ne mettent pas à profit les principes de la différenciation pédagogique auprès des garçons. En effet, elles ne cherchent pas à adapter leur enseignement aux besoins exprimés par chacun, mais visent davantage à déployer une approche commune auprès des garçons.

*Je commence pas mal à connaître le profil des garçons dans ma classe. J'essaie d'avoir une vision d'enseignement qui répond à leurs besoins comme groupe*

*d'appartenance. J'arrive à mieux les rejoindre en classe quand je leur dis, « bon là les gars, écoutez-moi... je vais vous dire comment vous réfléchissez à cette question dans votre tête ». Et ça, ça les fait bien rire, car ils ont l'impression que je réussis à lire un peu dans leurs pensées. C'est juste que je pense bien qu'ils réfléchissent souvent d'une façon bien particulière. (PE25-86-681)*

Une plus grande importance est accordée par les enseignantes aux savoirs d'expérience comparativement aux savoirs théoriques. Elles s'en remettent davantage à ce qu'elles ont vu et expérimenté sur le terrain plutôt qu'à ce que la documentation scientifique, voire professionnelle, peut exposer sur la question des garçons à l'école, par exemple. Les ateliers auxquels elles assistent lors des journées pédagogiques sont tournés vers la mise en pratique d'activités d'apprentissage ou d'intervention lors desquels on ne se penche pas sur leurs fondements théoriques.

*On peut dire que l'expérience fait son œuvre au fil des années. On finit par savoir ce qui fonctionne ou pas avec les gars. Il y a toujours des petits nouveaux qui nous rappellent qu'il faut s'intéresser à ce qui se fait de nouveau dans la recherche. Mais je n'y crois pas vraiment... c'est souvent déconnecté de la réalité. Les conditions qui sont décrites dans les études ne sont souvent pas les nôtres et c'est difficilement applicable. Je préfère me fier à ce que je fais de bon après le temps que j'ai passé à côtoyer les gars. On peut dire que ça ne change pas tellement. (PE23-19-571)*

Enfin, les enseignantes généralisent leurs expériences d'enseignement parce qu'elles croient que les garçons apprennent différemment des filles. Ainsi, elles adaptent une posture d'enseignante pour l'ensemble des garçons et une autre, pour les filles :

*J'ai une façon d'être et d'agir avec les garçons qui est différente de celle des filles.*

*Pour mes gars, disons, que j'essaie de les provoquer un peu. Ils sont capables d'en prendre. Cela me permet d'attirer leur attention et d'intervenir auprès d'eux. (PE27-2-701)*

Nous verrons maintenant la dernière catégorie associée aux enseignantes, soit la reconnaissance d'une identité masculine.

### *3.2.3 Reconnaissance d'une identité masculine*

La reconnaissance d'une identité masculine fait référence à l'identification par les enseignantes d'attitudes ou de caractéristiques propres aux garçons.

Tableau 10. Reconnaissance d'une identité masculine

Catégorie
Reconnaissance d'une identité masculine
<b>Définition :</b> Identification d'attitudes ou de caractéristiques propres aux garçons
<b>Propriétés :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussions répétées sur le profil des garçons en classe auprès des autres collègues</li> <li>- Observations colligées sur la dynamique des garçons au regard de celle des filles</li> <li>- Invitations d'hommes en classe (intervenants, auteurs, policiers, etc.)</li> <li>- Participation à des ateliers portant sur l'importance de la réussite scolaire des garçons</li> </ul>
<b>Conditions d'existence :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Difficulté à saisir les réalités masculines individuelles des garçons</li> <li>- Perception ancrée d'un modèle dichotomique homme/femme</li> <li>- Enseignement prodigué dans une vision hétéronormative des rapports entre les garçons et les filles</li> </ul>

Conformément aux éléments décrits à l'intérieur du tableau 10, la reconnaissance d'une identité masculine chez les garçons passe par des discussions répétées que les enseignantes ont auprès des autres collègues sur le profil des garçons en classe.

*J'ai l'impression qu'on en parle tout le temps. Au salon du personnel, c'est un sujet récurrent. On cherche à voir comment faire avec nos gars. On sait des choses évidemment; ils bougent plus, ont tendance à parler plus... et à partir de là, on réfléchit à ce qu'on peut faire... à des expériences qu'on a eues qui ont fonctionné et à d'autres qui n'ont pas fonctionné. On ne veut pas répéter des choses qui ne permettent pas d'atteindre la cible! (PE37-23-995)*



Cette identité masculine est issue des observations colligées par les enseignantes sur la dynamique des garçons au regard de celle des filles en classe. En d'autres mots, les enseignantes en viennent à identifier un profil masculin propre à l'ensemble des garçons de la classe.

*Moi, je prends des notes sur ce que font mes garçons en classe... certains sont plus bavards que d'autres... d'autres sont plus réactifs. On finit par se faire une tête de ce que sont les garçons et comme ça, bien, je peux les accompagner. (PE29-8-507)*

Les enseignantes cherchent également à inviter en classe des hommes pour qu'ils discutent de leur métier, de leur passion ou d'un enjeu social qui peuvent toucher les garçons.

*Je fais véritablement un effort pour combler ce manque d'hommes à l'école. Je sais que mes gars ont des hommes comme enseignants, mais c'est souvent très peu. Quand c'est le temps de parler des futurs métiers, j'essaie de contacter des hommes pour qu'ils viennent nous en parler. Et quand on veut faire de la prévention sur les drogues par exemple, on demande à des policiers de venir... et on fait pareil quand c'est plus sur le plan des apprentissages... on se dit... pourquoi ne pas inviter un auteur! (PE31-22-830)*

La question de la réussite scolaire des garçons s'invite fréquemment dans les ateliers ou les formations offertes aux enseignantes lors desquels on vise à brosse le portrait d'un profil de

garçons sur les plans scolaire et social pour ensuite proposer des pistes d'intervention qui s'arriment à leurs besoins.

*Lors des journées de planification, on a plusieurs ateliers qui nous sont proposés... soit à l'école... ou bien par la commission scolaire. Ils portent régulièrement sur la question des garçons, du décrochage, de la réussite... C'est sûr que ça nous oblige à y réfléchir au fil du temps et à essayer de trouver des moyens pour les rejoindre en classe. C'est un travail de longue haleine! (PE28-11-738)*

La reconnaissance d'une identité masculine émerge principalement parce que les enseignantes ont de la difficulté à identifier les réalités individuelles des garçons : elles ont plutôt tendance à les voir comme un groupe homogène.

*Je ne me sens pas toujours habilitée pour savoir ce que sont les garçons. Je suis une femme... Évidemment, je peux chercher à comprendre qui ils sont. Mais ce n'est pas évident... Il y a une différence entre être et comprendre. Je pense bien que les gars sont éduqués d'une façon à la maison... et que la société s'attend d'eux qu'ils suivent un profil particulier... Peut-être que lorsque je serai mère et que j'aurai un garçon, je comprendrai mieux ce qu'est être un garçon. (PE26-15-690)*

Qui plus est, les perceptions des enseignantes déjà ancrées dans un modèle dichotomique homme/femme contribuent à renforcer cette reconnaissance d'une identité masculine, puisqu'elles catégorisent les élèves sur la base de leur sexe en vue d'intervenir auprès d'eux.

*Disons que je vois mes élèves comme ayant des réalités individuelles qu'ils soient gars ou filles. Après, c'est de s'adapter un peu à ça. Les filles et les gars n'agissent pas de la même manière en classe. Mes filles me demandent moins de temps comparativement à mes gars où je dois mettre beaucoup d'énergie pour les contenir... Disons qu'ils sont plus revendicateurs que les filles. Ils s'en permettent plus. (PE22-9-585)*

La reconnaissance d'une identité masculine prend forme dans l'enseignement qui est offert dans un cadre hétéronormatif des rapports entre les garçons et les filles.

*Pour comprendre mes gars, c'est drôle, mais je pense un peu à mon conjoint... de ce qu'il me raconte quand il était plus jeune. Les gars agissent d'une manière en classe pour impressionner l'enseignante ou les autres filles en classe. C'est un peu un jeu de pouvoir... ou de coq dans la basse-cour [rires]. Ça fait un peu drôle dit comme ça, mais je pense qu'il y a de ça en classe. Les gars essaient d'impressionner les filles. Y'a des petites amourettes ici et là... ça donne une certaine dynamique de classe. J'ai pas ben ben le choix d'en prendre compte. (PE27-9-585)*

Dans ce qui suit, nous reprendrons les grandes lignes des résultats relatifs aux catégories conceptualisantes qui ont émergé du discours des enseignantes.

### *3.2.4 Synthèse des résultats sur les stéréotypes de genre véhiculés par les enseignantes à l'égard des garçons*

Comme nous avons pu le voir, les stéréotypes de genre véhiculés par les enseignantes se distinguent en trois catégories. Il est d'abord question du non-renouvellement des pratiques des enseignantes, qui est décrit comme étant un enseignement qui s'adapte peu ou pas à la question des stéréotypes de genre, notamment par la présence d'une perpétuation de pratiques enseignantes traditionnelles ou par le recours à du matériel scolaire genré. Par la suite, nous faisons état des expériences d'enseignement généralisées, c'est-à-dire que les situations ou les contextes d'enseignement vécus sont garants des pratiques enseignantes actuelles ou futures des enseignantes. Ces expériences touchent en partie le recours à des situations d'écriture ayant pour thème les différences entre les garçons et les filles. Enfin, la reconnaissance d'une identité masculine est soulevée : les enseignantes s'adonnent à une identification d'attitudes propres aux garçons en colligeant des observations sur leurs caractéristiques distinctives par rapport aux filles en classe.

Nous nous intéresserons à présent à l'exercice de catégories conceptualisantes effectué à la lecture des propos des garçons relatifs aux enseignants.

### 3.3 Catégories conceptualisantes concernant les stéréotypes de genre véhiculés par les garçons à l'égard des enseignants

Les stéréotypes de genre véhiculés par les garçons dans leurs perceptions déclarées à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignants s'opérationnalisent en deux catégories, soit la distanciation émotionnelle et l'âgisme (figure 39).

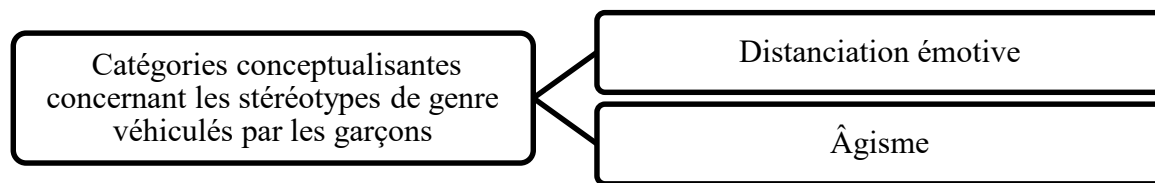


Figure 39. Catégories conceptualisantes concernant les stéréotypes de genre véhiculés par les garçons à l'égard des enseignants

Dans ce qui suit, sera abordée la catégorie de la distanciation émotionnelle.

#### 3.3.1 *Distanciation émotionnelle*

La distanciation émotionnelle est une perception stéréotypée des garçons voulant que les enseignants vivent moins d'émotions que les enseignantes.

Tableau 11. Distanciation émotive

Catégorie
Distanciation émotive
<b>Définition :</b> Perception stéréotypée des garçons par rapport au fait que les enseignants vivraient moins d'émotions que les enseignantes
<b>Propriétés :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faible démonstration émotive (pleurs, cris, colère, etc.) des enseignants</li> <li>- Peu d'importance accordée par les enseignants aux manifestations émotives des garçons</li> <li>- Relativisme absolu pour ce qui est des situations émotives vécues à la fois du point de vue des garçons que de celui des enseignants eux-mêmes</li> <li>- Dédramatisation de la part des enseignants concernant les situations jugées difficiles par les garçons en classe</li> </ul>
<b>Conditions d'existence :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Éducation reçue par les enseignants</li> <li>- Croyance des garçons selon laquelle les hommes ne sont pas prédisposés comme les femmes aux états émotifs</li> <li>- Comparaison non nuancée de la part des garçons en ce qui a trait à l'expression émotive des enseignants et des enseignantes</li> <li>- Perceptions négatives des garçons à l'égard de la manifestation d'émotions</li> </ul>

Le tableau 11 nous révèle que les enseignants démontrent faiblement leurs émotions auprès des garçons. L'exemple qui suit renforce ce constat.

*Mes enseignants n'ont pas trop de réactions en classe. J'en ai jamais vu brailler ou crier... ou être ben fâché. C'est tout le contraire chez les enseignantes. Les enseignants sont pas pris avec autant d'émotions que les enseignantes, là. On dirait que c'est plus facile. C'est peut-être pareil pour nous les gars... bien, je veux dire les élèves, là. (G40-8-2078)*

Selon les garçons, les enseignants accordent bien peu d'importance aux manifestations émotives des garçons en classe, relativisent de manière absolue toute situation émotive vécue tant à la fois des garçons que d'eux-mêmes, et dédramatisent les situations jugées difficiles en classe.

*J'ai beau crier après... ou être vraiment pas content. Les profs [enseignants] me disent juste de sortir... ils sont tous pareils. Pas trop de souci sur ce qu'on fait ou dit... Y nous disent juste de nous en aller... et ils passent à d'autres choses. Les autres profs, elles, vont se soucier plus, genre... Mais les gars, c'est sans doute normal, là. On est plus fort que les filles là-dessus. (G35-15-1966)*

*Les enseignants, c'est jamais grave. Tu brailles ta vie parce que tu feeles pas, mais là ils disent que c'est pas grave que tu vas feeler mieux et que t'as pas besoin de brailler pour ça, de prendre sur moi... pis d'oublier toute ça. Que quand je vais être plus vieux ben je braillerai plus pour des affaires de même. (G14-22-1979)*

*C'est toujours moins pire qu'on le dit apparemment. Les profs [enseignants] nous disent de ne pas trop nous en faire... que ce n'est pas trop important ou nécessaire. Ç'a toujours l'air facile pour eux... comme si y'avait pas de réactions à ce que je leur disais. C'est ça, j'imagine quand t'es un homme plus vieux... t'es un peu l'inverse des femmes comme les enseignantes, là. (G59-6-2553)*

Ce stéréotype voulant que les enseignants soient libres de l'émotivité provient, pour les garçons, de l'éducation que les enseignants ont reçue.

*Sont de même parce que c'était de même quand ils étaient à notre âge. Les gars, c'est moins.... démon... démonstra... [un autre élève complète : « démonstratif »]. C'est comme à maison, là, mon père est bien moins en colère ou heureux, là... il est juste égal, là. Ma mère, c'est autre chose. On est fait de même faut croire. (G81-12-3097)*

Qui plus est, les garçons entretiennent la croyance voulant que les hommes ne soient pas prédisposés comme les femmes aux états émotifs : « *On vient peut-être au monde de même. Les enseignants ont pas tant d'émotions que les enseignantes... c'est peut-être dans les gènes. On est peut-être un peu pris avec ça quand on devient de plus en plus adulte. (G17-22-1452)*

Les garçons parviennent d'ailleurs difficilement à comparer de manière nuancée l'expression émotive des enseignants à celle des enseignantes. Cette position très polarisée renforce le stéréotype selon lequel les enseignants sont bel et bien libres de l'émotivité comparativement aux enseignantes.

*Bah! je dirais que les enseignants sont de même, là; pas très trop contents, pas trop fâchés, c'est ben égal. On dirait que de l'autre bord les enseignantes sont pognées avec des hauts et bas... Mais c'est normal, là, les gars et les filles, c'est pas fait pareil. (G51-12-2390)*



En dernier lieu, les garçons perçoivent négativement la manifestation d'émotions, que ce soit de la part des enseignants ou d'eux-mêmes. Dans ce contexte, ils sont plus enclins à reconnaître leurs enseignants comme étant libres de leur émotivité compte tenu de leur volonté d'être comme eux.

*J'ai pas l'impression que c'est bien bon de se faire mener par ses émotions. J'ai pas l'impression d'être ben ben quelqu'un d'émotif... Comme les autres gars, c'est une affaire de filles, ça. C'est pareil pour les enseignants, là... sont pas pris avec ça et on est ou va devenir comme ça quand on va être plus vieux. (G28-7-1760)*

Nous nous attarderons maintenant à la prochaine catégorie conceptualisante, soit l'âgisme.

### 3.3.2 Âgisme

L'âgisme correspond au mépris ou aux préjugés portés à l'endroit des enseignants âgés par les garçons.

Tableau 12. Âgisme

Catégorie Âgisme
<b>Définition :</b> Mépris ou préjugés portés à l'endroit des enseignants âgés par les garçons
<b>Propriétés :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Insultes faites aux enseignants par les garçons</li> <li>- Faible relation développée entre les enseignants âgés et les garçons</li> <li>- Remise en question de la crédibilité des enseignants âgés</li> <li>- Désobéissance des garçons en présence d'enseignants âgés</li> </ul>
<b>Conditions d'existence :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perception de faiblesse (lenteur, santé précaire, etc.)</li> <li>- Écart générationnel</li> <li>- Faible empathie des garçons à l'égard des enseignants âgés</li> <li>- Culte de la jeunesse</li> <li>- Besoin d'affirmation des garçons</li> </ul>

À la lecture du tableau 12, nous comprenons que l'âgisme s'articule autour d'insultes lancées par les garçons à l'endroit des enseignants plus âgés.

*On n'est pas toujours gentils gentils avec les profs [enseignants] plus vieux. Y'ont l'air de sortir tout droit d'un autre monde... genre avant les années 2000. On les traite parfois de « has been ». C'est drôle, mais je pense qu'ils comprennent pas trop ce que ça veut dire au fond [rires]. (G26-22-1700)*

Par ailleurs, peu de relations sont développées entre les enseignants plus âgés et les garçons. Ces derniers doutent d'ailleurs de leur crédibilité quant à leur capacité d'enseigner.

*On n'approche pas ben ben ces vieux profs-là. Je sais pas trop quoi leur dire. Y'ont l'air déconnecté avec ce qui se passe, là. Ils sont restés comme ils étaient y'a 30 ans!*

---

*On a aussi des remplaçants vieux... qui nous disent tout le temps qui sont revenus de la retraite parce qu'ils avaient besoin d'eux dans les écoles. Faque sont pas au courant de ce qui se passe dans l'école... (G73-7-2971)*

*Des fois, ils essaient de nous montrer quelque chose mais avec des vieilles méthodes qu'on comprend pas. Ça donne rien de les garder s'ils sont pas à jour ou pas bons pour enseigner. Moi, j'écoute pas trop quand ils nous montrent quelque chose. J'aime mieux aller voir un autre prof si je comprends pas bien ou je m'arrange tout seul. (G39-8-1960)*

D'ailleurs, les garçons désobéissent aux enseignants qu'ils jugent vieux. Ils ne se conforment pas aux demandes faites par ces enseignants sur le plan des tâches à effectuer ou du comportement à adopter.

*Les profs vieux, c'est comme celui en français. Y'est pas capable de tenir sa classe. Y'est plate, endormant, genre. Ce qu'on fait les gars, c'est qu'on l'écoute pas... on fait rien de ce qui nous demande. Des fois, il réagit un peu... des fois, il sort un ou deux élèves... et d'habitude, il laisse faire parce qu'il sait qu'on fera pas plus de quoi de toute manière. On sait qu'il est pas capable de nous amener à faire de quoi. (G22-26-1582)*

Les garçons expriment du mépris ou des préjugés parce qu'ils perçoivent la faiblesse de leurs enseignants âgés. Cette faiblesse se manifeste par leur lenteur physique et intellectuelle ainsi que par leur condition de santé précaire.

*Y sont lents. L'énergie est pas là. J'ai toujours l'impression qu'ils vont nous mourir ça là. Ça transpire, ça respire fort, ça parle au ralenti... Y'en a qui cherchent leurs mots... Ça se suit pas vraiment quand ils sont en classe. (G44-28-2177)*

Qui plus est, l'écart générationnel contribue à ce que les garçons ne parviennent pas à saisir une réalité qui n'est pas la leur, et donc à la rejeter d'emblée.

*Les profs vieux, ils nous ressemblent pas, sont pas en mesure de faire les mêmes choses qu'on fait. J'aime mieux pas être avec eux en classe. Je pense pas que c'est leur place, l'école. Y nous comprennent pas. Y'a trop de temps qui nous sépare. (G36-8-1960)*

Les garçons témoignent d'ailleurs d'une faible empathie à l'égard des enseignants plus âgés : ils vouent en quelque sorte un culte à la jeunesse. En véhiculant un tel stéréotype axé sur l'âge des enseignants, les garçons marquent leur besoin d'affirmation face à une autre génération qui ne partage pas les mêmes expériences.

---

### *3.3.3 Synthèse des résultats sur les stéréotypes de genre véhiculés par les à l'égard des enseignants*

Rappelons que les catégories conceptualisantes portent sur la distanciation émotive ainsi que sur l'âgisme. En fait, les perceptions déclarées des garçons font ressortir que les enseignants vivraient moins d'émotions que les enseignantes. Ce stéréotype se matérialise principalement parce que les enseignants minimisent les situations émotives des garçons. Par ailleurs, les propos des garçons sont marqués par l'âgisme, c'est-à-dire qu'ils ont du mépris ou portent certains préjugés à l'endroit des enseignants âgés.

Nous nous tournerons maintenant vers la dernière section retraçant les catégories conceptualisantes émergeant du discours des garçons à l'égard des enseignantes.

### **3.4 Catégories conceptualisantes concernant les stéréotypes de genre véhiculés par les garçons à l'égard des enseignantes**

Le travail de catégorisation conceptualisante a permis de mettre en lumière deux catégories pour représenter les stéréotypes de genre véhiculés par les garçons dans leurs perceptions déclarées à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignantes. Il s'agit de la relation maternante et de l'hyperémotivité

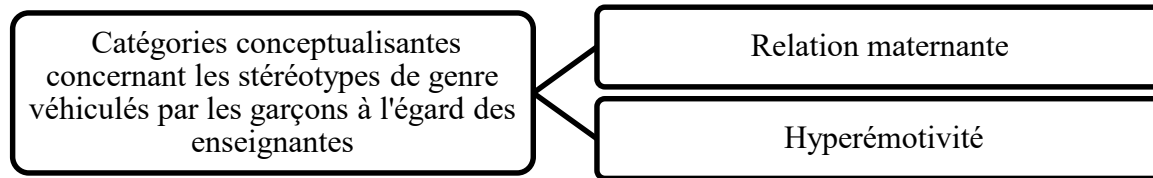


Figure 40. Catégories conceptualisantes concernant les stéréotypes de genre véhiculés par les garçons à l'égard des enseignantes

Les points qui suivent expliciteront ces deux catégories.

### 3.4.1 Relation maternante

La relation maternante désigne l'attribution d'un rôle maternel répressif aux enseignantes.

Tableau 13. Relation maternante

<b>Catégorie :</b> Relation maternante
<b>Définition :</b> Attribution d'un rôle maternel répressif aux enseignantes
<b>Propriétés :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Impression d'être contrôlés, corrigés ou punis</li> <li>- Grande attention reçue de la part des enseignantes</li> <li>- Sentiment d'être infantilisés</li> <li>- Perception à l'effet de ne pas être pris au sérieux</li> </ul>
<b>Conditions d'existence :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rejet de la figure maternelle</li> <li>- Recherche d'autonomie</li> <li>- Volonté d'avoir davantage de responsabilités</li> <li>- Sentiment d'être incompris</li> </ul>

Comme l'indique le tableau 13, les garçons perçoivent leur relation avec leurs enseignantes comme étant maternelle. En situation de conflits, ils ont l'impression d'être contrôlés, corrigés ou punis.

*C'est jamais positif, on dirait. C'est soit pour avoir du contrôle sur nous, pour nous corriger parce qu'on parle mal ou qu'on ne fait pas bien les choses. Ou encore, c'est juste pour punir. On dirait que c'est ma mère, genre. Ma mère pis mes enseignantes sont toujours sur mon dos. (G40-6-1990)*

Les garçons mentionnent recevoir beaucoup d'attention de la part des enseignantes, et ce, comparativement aux filles.

*C'est fou. Elles sont tout le temps sur notre dos. Y'en a une qui nous pose des questions tout le temps. Quand on lui demande pourquoi elle fait ça, elle répond que c'est parce qu'elle veut qu'on reste attentifs. Ce qui est bizarre, c'est qu'elle fait pas ça avec les filles. On est toujours visé. (G35-14-1960)*

Les garçons ont le sentiment d'être infantilisés par leurs enseignantes.

*Elles nous prennent souvent, j'trouve, pour des bébés. Elles nous dit (sic) tout le temps quoi faire, nous répètent toujours les consignes... Quand on va à la*

*bibliothèque, c'est toujours les gars qui sont ciblés... genre que la prof veut pas nous entendre ou déranger... sinon, elle va nous retourner dans la classe. (G14-20-1970)*

Les garçons estiment ne pas être pris au sérieux par les enseignantes.

*Ce qu'on dit, c'est pas important. Y'en a qui trouve ça drôle quand on soulève un point qui ne fait pas notre affaire ou quand on souligne que quelque chose ne marche pas en classe. Je suis déjà été (sic) voir l'enseignante pour qu'elle prenne plus de temps pour expliquer un truc en classe... et elle m'a souri en disant que j'étais là pour perdre du temps. (G59-3-2552)*

Parmi les conditions d'existence de la relation maternante, les garçons témoignent du rejet de la figure maternante qu'ils perçoivent auprès des enseignantes. Dans leur recherche d'autonomie et d'affirmation de soi, ils cherchent à s'affranchir de leur enseignante qu'ils associent à leur mère. D'ailleurs, les garçons expriment une volonté d'avoir davantage de responsabilités dans les activités en classe : ils dénotent que les enseignantes préfèrent faire appel aux filles pour réaliser différentes tâches non scolaires. Les garçons se sentent incompris.

### 3.4.2 Hyperémotivité

L'hyperémotivité se décrit comme une humeur polarisée se manifestant par de fortes réactions comportementales de la part des enseignantes dans leurs relations avec les garçons.



Tableau 14. Hyperémotivité

Catégorie : Hyperémotivité
<b>Définition :</b> Humeur polarisée se manifestant par de fortes réactions comportementales de la part des enseignantes dans leurs relations avec les garçons
<b>Propriétés :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Excès de colère manifesté par les enseignantes à l'égard de certains comportements négatifs en classe</li> <li>- Grandes expressions de joie vécues par les enseignantes à la suite d'une réussite scolaire des garçons</li> <li>- Pleurs liés à des états d'exaspération en contexte de désorganisation des garçons</li> <li>- Agressivité verbale et physique des enseignantes lorsqu'elles sont confrontées à des contextes difficiles avec les garçons</li> </ul>
<b>Conditions d'existence :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Préjugé existant voulant que les enseignantes soient émotives comparativement aux hommes</li> <li>- Généralisation d'expériences vécues</li> <li>- Acceptabilité sociale à l'égard des femmes qui expriment leurs émotions</li> </ul>

Comme l'indique le tableau 14, selon les perceptions des garçons, cette hyperémotivité est exprimée par les enseignantes par des excès de colère lorsqu'elles observent certains comportements négatifs en classe.

*Quand que (sic) les enseignantes se rendent compte qu'on manque de respect à elle ou aux autres élèves, bien il arrive souvent que y'a un déclic... et les enseignantes pètent une coche. On risque de se faire engueuler... de se faire remettre à notre place, genre. (G81-11-3060)*

Par ailleurs, les garçons mentionnent que les enseignantes sont susceptibles de manifester de grandes joies lorsqu'elles sont en présence d'une situation où les garçons vivent une réussite.

*Ça m'est arrivé d'avoir une bonne note... bien en fait, je m'y attendais pas vraiment. Mais la réaction de l'enseignante était comme « too much ». Disons qu'elle était comme plus contente que moi... Ça semblait « over react » [comme une surréaction]. Ça me paraissait plutôt bizz [bizarre]. (G17-21-1450)*

Il a également été mentionné par les garçons que les enseignantes pleuraient lorsqu'elles étaient exaspérées en raison de la désorganisation des garçons en classe.

*La prof de math a toujours l'air à bout. On dirait qu'elle n'est pas capable de nous gérer... Bah! peut-être qu'on ne l'aide pas ben ben non plus. Elle n'est pas très ferme... ou du moins, pas très égale d'une fois à l'autre. Il me semble que je pleurais pas moi pour des affaires de même... Faut juste gérer ça et après, bien tu peux passer à autre chose. (G51-11-2377)*

Dans la même veine, les garçons évoquent la facilité qu'ont certaines enseignantes pour pleurer.

*C'est facile pour elles de pleurer. Bah! disons qu'elles se montrent émotives pour un rien des fois. Y'en a aussi qui font tout pour les faire pleurer. Disons que ces enseignantes-là sont faciles à « spoter ». On s'essaie aussi des fois sur des*

---

*stagiaires... et surtout sur les suppléantes. Ça marche pas tout le temps par contre.*

*Ça doit dépendre de chacun. (G28-6-1755)*

Les garçons témoignent de l'agressivité verbale et physique des enseignantes lorsqu'elles sont confrontées à des contextes difficiles avec les garçons.

*Il me semble que les enseignantes sont plus agressives. Elles pètent souvent leur coche et pourtant, rien ne permettait de croire que ça arriverait de même. Genre quand l'enseignante en français est en train de parler et que deux gars parlent tout le temps en arrière ou arrêtent pas de la déranger, bien elle devient full agressive quand elle leur parle. (G26-21-1680)*

*Quand la prof est pu capable, ça arrive qu'elle prenne le bureau du gars et qu'a [qu'elle] donne un coup de poing dessus... bien sur le bureau, là. J'ai encore jamais vu une enseignante frapper un élève. Des fois, c'est aussi le bureau au complet qu'elle met dans le corridor... pis le gars n'a pas le choix de sortir dans ce temps-là. (G73-6-2970)*

Cette hyperémotivité est perçue par les garçons principalement parce qu'il existe un préjugé selon lequel les enseignantes sont émotives comparativement aux hommes. Qui plus est, les garçons expriment des expériences ponctuelles qu'ils généralisent à l'ensemble des

---

enseignantes. Enfin, ce qualificatif d'hyperémotivité est attribué aux enseignantes puisqu'il est plus acceptable socialement pour les femmes d'exprimer leurs émotions.

### *3.4.3 Synthèse des résultats sur les stéréotypes de genre véhiculés par les garçons à l'égard des enseignantes*

Selon les perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignantes, deux catégories prévalent : la relation maternante et l'hyperémotivité. Les garçons attribuent à leurs enseignantes un rôle maternel répressif, c'est-à-dire qui ne vise notamment qu'à corriger, contrôler ou punir. Ils considèrent par ailleurs que les enseignantes expriment une hyperémotivité qui se traduit par de fortes réactions comportementales dans leurs relations avec eux.

Dans le chapitre suivant, nous discuterons de nos résultats à la lumière des éléments abordés dans cette thèse, en plus d'appuyer nos propos sur certaines recherches issues de la documentation scientifique.

## **CINQUIÈME CHAPITRE. DISCUSSION DES RÉSULTATS**

Ce cinquième chapitre porte sur la discussion des résultats de notre recherche sur les stéréotypes de genre véhiculés par le personnel enseignant et les garçons à l'égard de la REE au secondaire. Dans les prochaines lignes, nous mettrons en relation les divers éléments de contenus que nous avons abordés à l'intérieur de notre problématique de même que de notre cadre de référence avec les résultats obtenus sur les perceptions déclarées du personnel enseignant et des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent, ainsi que sur les stéréotypes de genre véhiculés dans leurs propos. Nous mettrons en évidence les constats relatifs à la REE et aux stéréotypes de genre.

### **1. RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVE**

L'analyse des propos des participants nous a permis de mettre en exergue les perceptions déclarées du personnel enseignant et des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent mutuellement. À ce sujet, le personnel enseignant estime important de développer une relation de qualité avec les garçons, ce qui va dans le sens d'autres études qui ont été menées sur la question. En effet, les bienfaits associés au développement d'une relation de qualité avec les élèves, et plus particulièrement avec les garçons, seraient pluriels à la fois sur les plans individuel (Wang et al., 2013), social (Wang et Eccles, 2012) et scolaire (Roorda et al., 2011). Toutefois, bien que nos participants se soient montrés au fait de l'importance d'établir des relations positives avec les garçons, il n'en demeure pas moins qu'ils nous ont peu renseigné sur les moyens mis en œuvre

pour y parvenir. De leur côté, les garçons utilisent des qualificatifs généralement positifs pour décrire la qualité de la relation qu'ils établissent tant avec les enseignants que les enseignantes, ce qui nous rappelle certaines études où l'on mentionne que les élèves considèrent peu le sexe du personnel enseignant, mais davantage ses habiletés de gestion de classe ou son équité manifestée à l'égard de l'ensemble des élèves de la classe (Carrington et al., 2007). Malgré cela, nous sommes tout de même en présence de quelques résultats distincts à la fois pour les enseignants et les enseignantes. C'est ce que nous mettrons en lumière dans les prochaines sections.

### **1.1 Gestion de classe : à la rencontre des situations conflictuelles**

Comme nous le mentionnions dans la section précédente, l'enjeu de la gestion de classe est abordé à la fois par les enseignants et les enseignantes par rapport à la REE. A priori, nous constatons que des enseignants tendent à être plus coercitifs ou interventionnistes dans leur gestion de classe que les enseignantes. Pourtant, certains enseignants évoquent également avoir recours à l'humour dans les échanges qu'ils entreprennent avec les garçons, ce qui nous laisse penser qu'ils entretiendraient des relations plus informelles ou plus spontanées avec eux. En effet, l'humour demeure apprécié par les élèves (Archambault et Chouinard, 2016) et son utilisation permettrait d'améliorer la qualité de la REE sur le plan affectif (Davis, 2006) ainsi que de favoriser l'engagement personnel des élèves (Garner, 2006). Bien que des enseignants disent se montrer respectueux et ouverts à la discussion auprès des garçons, il n'en demeure pas moins qu'ils sont portés à moins intervenir directement auprès de ceux-ci, mais plutôt à impliquer les parents ou la direction dans le processus de gestion de classe. D'ailleurs, des enseignants mentionnent recourir

à l'expulsion des garçons de la classe lorsqu'ils manifestent des comportements inappropriés, ce qui laisse supposer qu'ils auraient tendance à utiliser des moyens qui leur sont externes pour réguler les comportements négatifs des garçons. De même, quoique des enseignants se disent à l'écoute des garçons à l'école, certains de ces derniers font tout de même part qu'ils ne se sentent pas écoutés ou encore compris par leurs enseignants. En ce qui concerne les enseignantes, certaines déclarent être proactives, répondre aux besoins des garçons ou être à leur écoute, ce qui témoignerait d'une approche orientée davantage sur la prévention que sur l'intervention. Comme en témoignent des garçons, cette écoute est d'ailleurs offerte lorsqu'ils vivent des difficultés sur le plan personnel (p. ex., problématiques familiales ou amoureuses). Selon la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2009), la capacité d'écoute du personnel enseignant demeure essentielle afin de répondre adéquatement aux besoins des élèves. À ce sujet, la présence d'une REE empreinte d'écoute favoriserait l'établissement d'un sentiment d'appartenance à l'école ou à la classe pour les élèves et, par le fait même, contribuerait à ce que ces derniers demandent de l'aide au personnel enseignant en cas de besoin (Marchand et Skinner, 2007). Cela laisse à penser que des garçons ont développé une meilleure relation basée sur l'écoute avec leurs enseignantes puisque certains d'entre eux se confieraient davantage à elles et solliciteraient leur aide..

Qui dit gestion de classe dit aussi possibilité de voir émerger des situations conflictuelles. En effet, la documentation scientifique nous informe à l'effet que la persistance d'une REE conflictuelle au secondaire a de nombreuses conséquences sur les élèves (De Laet et al., 2015, 2016) et que les garçons sont plus susceptibles d'en vivre avec le personnel enseignant. En effet,

il est connu que les relations avec les garçons sont de nature plus conflictuelles qu'avec les filles, que les garçons reçoivent généralement plus d'attention en classe que les filles, notamment pour qu'ils soient sanctionnés concernant leurs comportements extériorisés jugés dérangeants (Myers, Taylor, Adler et Leonard, 2007; Hajovsky, Mason et McCune, 2017, Sadker et Zittleman, 2009). En ce qui a trait à nos résultats, ce sont les enseignants qui mettent l'accent sur leurs relations conflictuelles avec les garçons, alors que ces derniers en font état lorsqu'il est question des enseignantes. D'un côté, des enseignants affirment avoir été en mesure de résoudre plus aisément leurs conflits avec les garçons qu'avec les filles. D'un autre côté, certains garçons soulèvent qu'ils ne se soumettent pas aux règles de la classe en présence de leurs enseignantes et qu'ils les injurient, sont impolis ou manifestent des comportements violents ou intimidants. Ces formes de violence exprimées par des garçons nous paraissent comme étant une exploration maladroite des rôles associés à la masculinité dite traditionnelle (Roy, 2019) de laquelle l'hostilité ou la violence deviennent des outils pour se faire accepter par le groupe de pairs ou pour se conformer aux autres garçons (Jeffrey, 2006). Bien que notre étude n'ait pas tenu compte du point de vue des filles, cela nous incite tout de même à réfléchir aux relations que les garçons sont susceptibles de développer avec elles. Si les résultats montrent que certains garçons avouent qu'ils posent des gestes à caractère violent auprès des enseignantes, il est à penser que cette violence (verbale ou physique) puisse être également dirigée vers les autres filles que les garçons côtoient, notamment à l'école. D'ailleurs, est-il possible que cette forme de domination des femmes se traduise dans les premières expériences amoureuses et sexuelles des garçons au cours de l'adolescence? Depuis l'essor ces dernières années du mouvement social #MeToo qui encourage les femmes à dénoncer le viol et les agressions sexuelles qu'elles subissent de même qu'à révéler l'identité de leur agresseur pour



les traduire en justice, nous sommes à même de constater qu'il reste encore du travail à faire pour mieux éduquer les garçons à vivre une sexualité responsable et égalitaire. À cet égard, les acteurs du milieu scolaire (p. ex., parents, personnel enseignant, intervenants) ont un rôle à jouer afin de promouvoir de saines relations amoureuses à la fois pour les garçons et les filles, et ce, dans le but de prévenir des abus possibles. Au-delà de cette question, il serait d'ailleurs judicieux d'ouvrir le dialogue avec les élèves et de les inciter à déconstruire les idées véhiculées sur les réseaux sociaux par la pornographie. Cet exercice de conscientisation contribuerait à remettre en perspective les fausses images de la pornographie où les relations entre les personnes sont souvent réduites à des rapports de domination/soumission ou de performativité et de performance des corps (Butler, 2005). Ainsi, il serait de mise d'introduire ou de réhabiliter les aspects relationnels et affectifs, l'importance de la communication dans le couple, la gestion et le partage des émotions, la notion de consentement sexuel à travers le discours scolaire relatif à la prévention associée à la sexualité chez les adolescents (Marzano, 2006; Deschenaux et al., 2018), ce qui serait susceptible de tendre vers une éducation sexuelle plus positive (Richard, 2019) et d'améliorer les relations entre les individus en général.

Suivant ce que nous soulevions précédemment quant à la violence exprimée par des garçons vis-à-vis les enseignantes, ces dernières révèlent également être la cible de violence physique et psychologique de la part de garçons. Considérant cela, elles pourraient être portées à anticiper les comportements perturbateurs des garçons et donc à être plus enclines à intervenir préventivement auprès d'eux, ce qui serait en cohérence avec nos résultats, qui montrent

---

l'importance que portent les enseignantes au développement et au maintien de la REE et de leurs préoccupations à l'égard des garçons sur les plans scolaire et social.

Au cours des dernières années, des études québécoises ont documenté le phénomène de la violence subie par le personnel enseignant au secondaire (Bowen et al., 2018; Villeneuve et al., 2018). Au Québec, le personnel enseignant du secondaire rapporte subir de plus en plus d'agressions, qu'elles soient physiques ou psychologiques, de la part des élèves, notamment ceux issus des classes d'adaptation scolaire et sociale (Fédération des syndicats de l'enseignement-CSQ, 2018). Toutefois, on connaît encore mal à ce jour si les enseignants et les enseignantes subissent autant d'actes de violence de la part des élèves et si les formes de violence exercée demeurent les mêmes auprès des enseignants et des enseignantes. D'ailleurs, les résultats de notre étude mettent en évidence que seules les enseignantes ont évoqué avoir été intimidées par le biais des réseaux sociaux, ce qui coïncide avec les conclusions de Villeneuve et al. (2018) qui révèlent que les enseignantes ont deux fois plus de risque que les enseignants de subir de l'intimidation sur les réseaux sociaux (p. ex., menaces, rumeurs, moqueries) de la part des élèves.

Le prochain élément fait état du désengagement de l'enseignant par rapport à la faible autonomie des garçons.

## **1.2 Entre désengagement de l'enseignant et faible autonomie des garçons**

Nos résultats ont mis en lumière que les enseignants perçoivent que les garçons ont une faible autonomie en classe, et ce, même si des interventions sont entreprises pour favoriser son développement. En fait, le soutien au développement de l'autonomie fait référence aux diverses expériences scolaires où les élèves sont amenés à s'investir en classe par la prise de décisions dans les activités scolaires (Fortin et al., 2013). Il conviendrait d'ailleurs de faire preuve de flexibilité, d'être ouvert à leurs propositions, de leur donner la possibilité de faire des choix de même que de leur confier des responsabilités, et ce, dès le préscolaire (Pianta et al., 2008). De tels choix exercent une influence positive sur la REE (Karcher, Davis et Powell, 2002). Les propos de nos enseignants nous laissent penser que certains garçons sont peu autonomes en raison de l'enseignement magistral qui serait offert en classe. Ce type d'enseignement laisserait peu de place aux interactions avec les garçons, ce qui contribuerait à la perpétuation de leur faible autonomie. Comme fait état la médiation didactique (Numa-Bocage, 2007), le personnel enseignant a la responsabilité de soutenir adéquatement les élèves afin de s'assurer l'atteinte de leurs objectifs d'apprentissage. Rappelons que des rétroactions de qualité favorisent l'apprentissage chez les élèves, notamment en développant chez eux une compréhension plus élargie d'une réalité (Pianta, Hamre, Hayes et Mintz, 2011). De fait, la faible autonomie des garçons perçue par des enseignants est peut-être tributaire d'un manque de modelage dans les activités d'apprentissage, c'est-à-dire que des enseignants ne donneraient pas suffisamment d'exemples pour expliquer les contenus théoriques ou offriraient peu d'occasions pour réaliser des exercices au cours desquels les garçons reçoivent

des rétroactions (Marzano, Pickering et Pollock, 2002). Dans un contexte d'absence ou de manque de soutien de la part des enseignants, il est à parier que certains garçons parviennent difficilement à résoudre seuls le conflit cognitif devant lequel ils se retrouvent en situation d'apprentissage. Sans cette résolution, ces derniers manifesteraient de la difficulté à développer de nouveaux schèmes d'actions et à acquérir de nouvelles coordinations qui les rendraient capables de solutionner de manière plus autonome certains apprentissages (Numa-Bocage, 2007). Les résultats de notre thèse ont d'ailleurs montré que le thème relatif aux rétroactions a été relevé à la fois dans les propos des enseignants et des enseignantes laissant croire que ces rétroactions font partie intégrante des pratiques enseignantes. On constate cependant que les rétroactions faites par les enseignants se distinguent de celles des enseignantes dans la mesure où certains enseignants commentent le travail des garçons dans une perspective de renforcement positif où l'effort et la persévérance scolaire sont mis en exergue. Quant aux enseignantes, certaines d'entre elles soulignent qu'elles rétroagissent sur les apprentissages que réalisent les garçons, de même que sur leurs comportements en classe. Autrement dit, cela viendrait appuyer de nouveau notre hypothèse à l'effet que des enseignants ne mettent pas suffisamment l'accent sur le soutien relatif aux apprentissages et contribueraient possiblement à ce que des garçons ne puissent surmonter le conflit cognitif en situation d'apprentissage, se démobilisent et soient donc perçus comme étant peu autonomes par des enseignants. Parallèlement, seuls les enseignants témoignent de leur désengagement à l'égard des garçons lorsque ces derniers ne s'engagent pas eux-mêmes en classe. D'ailleurs, les perceptions des enseignants quant au faible engagement des garçons pourraient s'avérer justes, puisque selon Bowen et Bowen (2004), les garçons percevraient moins les mesures visant à soutenir leur autonomie et leur engagement à l'école de la part du personnel enseignant

(Zimmer-Gembeck et Locke, 2007). Il y aurait tout lieu de penser que les enseignants ressentent la faible autonomie des garçons comme étant plutôt une volonté délibérée de ne pas s'engager en classe, ce qui inciterait des enseignants à ne plus s'investir auprès d'eux. Qui plus est, les propos suggèrent également que certains enseignants sont plus susceptibles de se désengager dans le cas où ils ne se sentent pas appuyés par les collègues ou la direction de l'école. Comme le relèvent Fredriksen et Rhodes (2004), le contexte scolaire peut rendre difficile le développement de l'engagement et, par ricochet, de la REE lorsque l'on considère l'ampleur de la tâche enseignante à laquelle doit faire face le personnel enseignant. Cela nous laisse supposer que la qualité de la REE ne repose pas uniquement sur le personnel enseignant, mais aussi sur le milieu scolaire et l'ensemble de ses acteurs. Le déploiement d'une approche plus systémique pour étudier la REE permettrait également de comprendre avec plus d'exactitude comment les enjeux sociaux québécois peuvent influencer la REE.

Dans ce qui suit, il sera question de l'affectivité et de la séduction qui sont évoquées dans le cadre de la REE.

### **1.3 Enjeux de l'affectivité et de la séduction**

L'un des thèmes relevés par les enseignants touche la question de la relation affective déployée auprès des garçons. A priori, des enseignants expriment un malaise à cet égard, ce qui montre dans quelle mesure l'aspect affectif de la relation entre les enseignants et les garçons demeure tabou. En effet, certains enseignants semblent avoir du mal à gérer le besoin affectif des

garçons craignant que leurs gestes soient perçus comme une tentative d'abus physique ou sexuel. Certains auteurs corroborent ces craintes qu'ont les enseignants à l'égard du fait d'être faussement accusés d'abus sexuels (Cushman, 2005; Mistry et Sood, 2016). Nous sommes d'avis que cette question mériterait d'être discutée en classe afin de distinguer ce qui est de l'ordre de l'affectif et du sexuel. D'ailleurs, dans le cadre de la réintroduction du cours d'éducation à la sexualité et de la volonté de remanier le cours d'éthique et de culture religieuse dans le cursus d'études secondaires au Québec (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020), il serait sans doute judicieux de proposer une programmation susceptible de faire réfléchir les enseignants et les garçons sur le versant affectif de leur relation par l'identification de paroles ou de gestes appropriés pour démontrer cette affectivité. Cela aurait peut-être pour effet de répondre aux besoins exprimés par les garçons en la matière et de rassurer les enseignants quant à leurs craintes d'être mal perçus dans leurs tentatives de manifester de l'affection en classe.

La question de la séduction marque aussi les propos des garçons lorsqu'ils discutent de leurs relations avec les enseignantes. Cette séduction s'exprimerait sous la forme d'une attirance physique ou sexuelle. À notre connaissance, il n'existerait pas d'études traitant de ce sujet dans le contexte particulier de la REE. Bien que quelques auteurs parlent de séduction en classe, celle-ci est décrite d'un point de vue platonique ou philosophique. En effet, Gauthier et Jeffrey (1999) voient la séduction comme s'exécutant à travers « des mises en scène pédagogiques et de certains effets théâtraux pour notamment captiver les élèves, soutenir leur attention, faciliter leurs apprentissages, les intéresser à de nouveaux savoirs, attiser leur curiosité » (p. 48). Bourgeault (2018) va dans le même sens en soulignant que sa vision de la séduction entre le personnel

---

enseignant et les élèves s'affranchit d'un désir sexuel, d'une orientation sexuelle ou encore d'une dynamique hétéronormative. Elle concerne l'individu qui entre en relation avec l'autre en manifestant des valeurs humanisantes telles que la politesse, l'intégrité, l'honnêteté, l'humour, les mots d'esprit, les expressions de créativité et les marques d'intelligence (Bourgeault, 2018; Gauthier et Jeffrey, 1999). Bien que nos résultats mettent en lumière que des garçons éprouvent de l'attirance envers leurs enseignantes, mentionnons que nos données ne permettent pas de bien cerner comment elle peut influencer ou non la REE. A priori, nous sommes d'avis que le concept même de séduction ou d'attirance mériterait d'être défini et sans doute mis en lien avec celui d'admiration, puisqu'à l'adolescence, on cherche à se définir en s'inspirant des modèles environnants qui *séduisent* ou sont *admirables* (Papalia et Martorell, 2018). Qui plus est, le processus mis en place comme étape préliminaire dans l'établissement de la séduction ou de l'attirance, mais aussi comme condition aidante dans le maintien de celle-ci, devrait certainement être étayé. Cela étant dit, cette perspective de recherche nécessiterait d'être approfondie afin de connaître dans quelle mesure l'attirance des élèves pour le personnel enseignant est susceptible de moduler leurs relations, notamment sur le plan de l'engagement ou de la réussite scolaires. Soulignons que, dans certains cas de maltraitance familiale, un élève peut se prendre d'amitié ou d'affection pour un adulte qui croit en lui et le valorise. Cet adulte est décrit comme un tuteur de résilience (Lecomte, 2005). Ainsi, un élève peut trouver la motivation pour persévérer et pour travailler fort pour décrocher de bonnes notes pour une personne qui en vaut la peine, puisqu'à la maison, celle-ci n'existe pas.

Après avoir traité des aspects de l'affectivité et de la séduction, nous passerons maintenant à ceux des luttes de pouvoir qui s'exerceraient en classe.

#### **1.4 Lutttes de pouvoir : un ordre social en redéfinition à l'école**

Les résultats obtenus mettent en évidence que les garçons revendiquent une certaine forme de pouvoir en classe, ce qui aurait des répercussions sur le personnel enseignant et, par conséquent, sur la qualité de la REE. Ce pouvoir s'exprimerait à travers la volonté des garçons de prendre leur place en classe, d'où la manifestation de comportements perturbateurs auprès du personnel enseignant. Ces comportements se traduisent principalement par de la désorganisation ou encore par le développement de conflits. En effet, les perceptions du personnel enseignant font état à maintes reprises d'attitudes démocratiques à l'égard des garçons, c'est-à-dire que le personnel enseignant se montre à leur écoute, reconnaît leurs intérêts et les invite à faire des choix dans le déroulement des activités en classe. Ces exemples d'attitudes s'opposent à la vision de Durkheim (2014), qui place l'élève dans un état de passivité à l'égard de la supériorité du personnel enseignant. Cela dit, quoique nous devons admettre que les élèves demeurent sous la responsabilité du personnel enseignant et qu'ils sont contraints de respecter certaines règles pour assurer l'ordre social à l'école, les perceptions du personnel enseignant et des garçons nous laisseraient plutôt envisager un effritement, voire un renversement du pouvoir détenu par le personnel enseignant au profit des garçons. Ainsi, la supériorité de l'expérience de la culture du personnel enseignant, telle que décrite par Durkheim (2014), ne serait plus suffisante pour asseoir son autorité sur les garçons. Ce rejet des règles et la manifestation de certains comportements de



désorganisation pourraient tirer leur origine d'une volonté pour des garçons de ne pas être associés à l'image de réussite des filles à l'école. Ainsi, afin de préserver leur image de soi, des garçons manifesteraient des comportements dérangeants et plus hostiles en classe pour montrer qu'ils ne sont pas des filles et ainsi réaffirmer leur masculinité. À cet égard, on observe d'ailleurs que des garçons qui ont le potentiel de réussir iraient jusqu'à s'autosaboter en cherchant délibérément à moins bien réussir en classe. En agissant de telle sorte, ces garçons éviteraient les railleries et le fait d'être marginalisés par les autres garçons qui entretiennent l'idée que la réussite et l'école ne sont que l'affaire des filles (Legewie et DiPrete, 2012).

À la lumière des derniers éléments relatifs à la REE, nous discuterons ci-dessous des résultats concernant les stéréotypes de genre.

## 2. STÉRÉOTYPES DE GENRE

Les résultats de cette thèse ont mis en évidence que les stéréotypes de genre prévalent dans les perceptions déclarées des participants à l'égard des relations qu'ils entretiennent mutuellement. Cela dit, nous traiterons de autres aspects relatifs aux stéréotypes de genre : l'atrophie émotionnelle des hommes, l'identité homogène des garçons et l'âgisme. Mentionnons que ces derniers ont émergé de manière saillante du corpus, ce qui explique pourquoi nous leur portons une attention particulière. Par la suite, nous discuterons d'un aspect concernant la coexistence des stéréotypes

de genre conscients et inconscients qui émanent du discours du personnel enseignant et des garçons.

## **2.1 Atrophie émotionnelle des hommes : des effets néfastes envisageables**

Les propos des garçons tendent à montrer que les stéréotypes de genre persistent encore en classe. En effet, rappelons que ceux-ci évoquent que les enseignantes sont émotives ou tendent à démontrer davantage leurs émotions que les enseignants. Cela n'est pas sans rappeler les résultats de Vidal (2007) et Lips (2005), qui nous renseignent sur le maintien et la persistance de certains stéréotypes de genre à l'égard des femmes voulant qu'elles soient plus disposées que les hommes aux états émotifs. Cette généralisation ne serait toutefois pas sans conséquence. En effet, cette attribution émotionnelle stéréotypée placerait les femmes dans une position de vulnérabilité : si elles sont gagnées constamment par leurs émotions, elles ne sont donc pas en mesure de prendre des décisions éclairées. Cela pourrait d'ailleurs inciter des garçons à croire en la vulnérabilité des enseignantes et à agir en conséquence pour provoquer des réactions auprès de ces dernières, ce qui serait susceptible d'influencer négativement la REE.

En contrepartie, c'est une perception de distanciation émotionnelle des enseignants qui émerge du discours des garçons. Ce constat concorde avec la question de l'atrophie émotionnelle qui peut être perçue chez les hommes (Deslauriers, Lafrance et Tremblay, 2019). En d'autres mots, cela rejoindrait le stéréotype de genre qui reconnaît que certains types d'hommes ne vivent pas leurs émotions, ou plus simplement qu'ils ne pleurent pas publiquement et envisagent les événements

---

de manière rationnelle (Deslauriers, Lafrance et Tremblay, 2019). Cependant, plusieurs auteurs s'entendent pour dire que la prégnance de ce stéréotype chez les hommes demeure néfaste puisqu'il les isole lorsqu'ils éprouvent des difficultés personnelles : ils n'auront pas le réflexe d'aller chercher de l'aide ou du soutien puisqu'on attend socialement d'eux qu'ils traversent aisément les épreuves (Tremblay et al., 2015). En effet, des hommes ont toujours autant de difficultés à demander de l'aide, ce qui s'avère certainement un élément sur lequel il est pertinent de se pencher auprès des enseignants et des garçons. C'est d'ailleurs peut-être pourquoi la trajectoire développementale et scolaire masculine semble plus touchée par les difficultés que la trajectoire féminine (Cloutier, 2004). Si les garçons et les enseignants restent emprisonnés dans une logique de masculinité traditionnelle qui les empêche de s'ouvrir aux autres et de partager leurs difficultés ou leurs souffrances, on peut s'attendre que certains soient frappés par des formes de détresse psychologique (Grove, 2012). En effet, la dépression guetterait davantage les hommes qui ne parviennent pas à correspondre à la représentation qu'ils se font des normes sociales relatives à la masculinité (p. ex., fort, pourvoyeur et productif) (Deslauriers, Baron et Negura, 2019). Par ailleurs, cette adhésion à la masculinité traditionnelle est positivement corrélée avec le risque suicidaire puisqu'elle fait abstraction du soutien social ou de la demande d'aide (Houle et al., 2010). À l'instar des études de Deslauriers, Baron et Negura (2019) et de Houle et al. (2010) portant sur la dépression et le risque suicidaire des hommes, les préoccupations sociales et politiques demeurent vives puisque le taux de suicide demeure trois fois supérieur pour les hommes que pour les femmes au Québec (Levesque, Pelletier et Perron, 2019). Il faut tout de même reconnaître qu'il demeure relativement bas et stable pour les adolescents depuis plus d'une

décennie, ce qui semble indiquer que les campagnes de sensibilisation et la mobilisation du milieu scolaire à ce sujet portent leurs fruits (Levesque, Pelletier et Perron, 2019).

## **2.2 Identité homogène des garçons : une fausse croyance**

À la lecture du discours du personnel enseignant, nous sommes à même de constater que les enseignants, tout comme les enseignantes, entretiennent des stéréotypes de genre concernant les garçons.

En ce qui a trait aux enseignantes, certaines d'entre elles semblent croire que des garçons sont confinés dans une seule identité masculine à laquelle il faut répondre par des pratiques conformes à leurs intérêts, ces derniers étant stéréotypés par les enseignantes. Cela nous laisse penser que ce stéréotype d'identité masculine est exacerbé par les campagnes, les préoccupations sociales, les médias ou le milieu de la recherche qui martèlent que les garçons vivent des difficultés scolaires ou encore sont plus enclins à décrocher de l'école (Buchmann et al., 2008; Cappon, 2011). Dans une volonté d'intervenir auprès d'eux, on vient à considérer les garçons comme un groupe social homogène ayant des caractéristiques communes qui deviennent dès lors stéréotypées. Ainsi, on perdrait de vue que les garçons ont des profils individuels distincts et des trajectoires diverses pour lesquels les pratiques enseignantes ou les interventions en classe doivent être modulées ou adaptées.

---

Quant aux enseignants, leurs propos ne sont pas exempts de stéréotypes de genre. Cela semble s'articuler dans les échanges avec les garçons : des enseignants chercheraient à entrer en relation avec les garçons en évoquant des sujets masculins qui demeurent stéréotypés (p. ex., les sports, les loisirs). Qui plus est, les interactions paraissent se développer dans un cadre de virilité où les états affectifs sont évacués. Cette distanciation affective telle que nous l'avons décrite dans les résultats trouve écho dans les travaux d'Anderson (2009) et de Connell (1995). En effet, ces auteurs mentionnent que l'archétype masculin traditionnel dans les sociétés occidentales contemporaines qualifie de masculinité orthodoxe l'inhibition émotionnelle attendue des hommes. Elle se manifeste notamment par la distanciation émotionnelle à l'égard des femmes et des hommes, et par la distanciation physique à l'égard des autres hommes. Nous posons l'hypothèse que certains enseignants incarneraient un modèle de masculinité traditionnelle parce qu'ils considèrent répondre aux attentes des garçons en la matière. D'ailleurs, adhérer à un modèle de masculinité traditionnelle reviendrait pour des enseignants à s'inscrire dans une logique hétéronormative afin d'éviter d'éventuelles remarques homophobes de la part des garçons. Cette hypothèse soulève le malaise que peut représenter la question de l'homosexualité pour des enseignants, ces derniers préférant se conforter en classe dans la norme sociale dominante qu'est l'hétérosexualité, et ce, même s'il s'avérait qu'ils soient eux-mêmes homosexuels (Griffin, 1992 ; Richard, 2019). À vouloir reproduire ce cadre hétéronormatif en classe, on croit certainement à tort pouvoir éviter de s'exposer et d'avoir à engager le dialogue sur cette question (Richard, 2019). Le portrait que nous avons dépeint jusqu'à maintenant pourrait paraître pessimiste concernant la persistance des stéréotypes de genre en classe. C'est pourquoi des nuances s'imposent selon

lesquelles le modèle traditionnel de la masculinité tend à reculer auprès des jeunes générations (Tremblay et al., 2015), que les hommes relativement plus jeunes sont plus à l'aise de parler de leurs émotions que les plus âgés (Tremblay et al., 2016), que les comportements entre les hommes se révéleraient plus affectueux et moins distants, et que les hommes adopteraient moins de comportements homophobes (McCormack, 2011). Considérant cela, il n'en demeure pas moins que ces changements sociaux ne sont pas pleinement réalisés lorsque nous considérons les résultats que nous avons obtenus sur la présence des stéréotypes de genre dans le milieu scolaire.

Qui plus est, alors que les propos de certains garçons révèlent que le modèle que projettent des enseignants semble ancré dans des principes de masculinité traditionnelle, notamment lorsque des garçons mentionnent que leurs enseignants cherchent à banaliser ou à ignorer les situations difficiles qu'ils vivent, quelques chercheurs préconisent la présence de plus d'enseignants comme modèles masculins positifs pour les garçons afin d'améliorer le plan de leur construction identitaire (McGrath et Sinclair, 2013) ou encore celui de la réussite scolaire (Royer, 2010, 2011). En examinant le discours des enseignants, on constate qu'il est d'un tout autre ordre que celui des garçons. En fait, plusieurs enseignants considèrent comme important le fait d'être perçus comme un modèle positif de figure masculine auprès des garçons, tout en ne précisant pas comment cela se traduit précisément dans leur pratique enseignante. Nous sommes d'avis que l'embauche de plus d'hommes dans la profession enseignante serait loin d'être une panacée pour répondre aux besoins des garçons et pour favoriser ultimement leur réussite scolaire. Encore faudrait-il que les enseignants en question soient de bons modèles et n'endossent pas les principes de la masculinité traditionnelle, ce qui serait préjudiciable pour les garçons sur les plans individuel, scolaire et social.

---

Bien que des enseignants aient évoqué développer une relation de qualité avec les garçons, d'autres au contraire ont eu des propos lourds de sens à l'égard de leur désengagement auprès des garçons. De fait, il serait sans doute judicieux de conscientiser davantage les hommes, que ce soit ceux qui enseignent actuellement ou ceux qui poursuivent leurs études dans ce domaine, sur l'importance de développer une relation de qualité, exempte de stéréotypes de genre, avec les garçons. Il y a lieu de penser que l'établissement d'une telle relation a le potentiel de conduire les élèves vers la réussite scolaire. En fait, croire que la réussite scolaire des garçons passerait par une présence plus marquée d'hommes en enseignement nous apparaîtrait réducteur considérant la pluralité des dimensions qui peuvent entrer en jeu dans le développement et le maintien de la réussite scolaire (p. ex., dispositions personnelles, soutien adéquat des parents) et pourrait être interprétée comme une remise en question du travail qu'exercent déjà les enseignantes auprès des garçons pour les inciter à s'engager, à persévérer et à réussir à l'école. D'ailleurs, rappelons que les élèves, garçons ou filles, accordent une importance aux qualités de gestion de classe du personnel enseignant, à son attitude d'équité et de soutien à leur égard, et ce, indépendamment qu'il s'agisse d'un enseignant ou d'une enseignante (Lahelma, 2000; Carrington et al., 2007). De là, tout porte à croire que les garçons tendent à réussir lorsqu'ils se sentent soutenus sur les plans personnel et scolaire, que ce soit par un enseignant ou par une enseignante. D'ailleurs, cette pseudo-logique genrée stéréotypée, entretenue par certains membres du personnel enseignant issus de notre étude, n'aurait pas de toute manière le pouvoir de rejoindre l'ensemble des garçons. Ne l'oublions pas, ce ne sont pas tous les garçons qui pratiquent ou aiment le sport et qui partagent des intérêts similaires. En admettant cela, c'est à la fois reconnaître que le focus mis ces dernières années sur les garçons par

les acteurs du milieu scolaire et les instances politiques n'a pas les effets escomptés puisqu'il engendrerait des laissés-pour-compte : des garçons qui n'incarnent pas les stéréotypes de genre masculins ou encore des filles qui se retrouvent dans l'ombre de celles qui confirment le stéréotype féminin de réussite scolaire de même que de toute l'attention portée à la cause des garçons. Au final, il serait pertinent que le personnel enseignant ne s'engage plus sur la voie des perceptions genrées concernant les élèves, mais plutôt s'assurent de concevoir leur unicité et leur hétérogénéité sur les plans affectif, social et cognitif, et ce, sans égard à leur sexe. Dès lors, peut-être arriverions-nous à une réussite scolaire plus marquée pour l'ensemble des élèves et, plus particulièrement pour les garçons.

### **2.3 Âgisme : de l'angoisse au culte de la jeunesse**

Le terme âgisme a été introduit pour la première fois par Butler (1969) pour désigner la discrimination qui s'exerce sur la base de l'âge. Les personnes qui manifestent de l'âgisme entretiennent ainsi des stéréotypes négatifs véhiculant que les personnes âgées ne sont plus actives, ont une santé précaire, déclinent sur le plan de leurs fonctions cognitives et représentent un poids social et économique pour la société (Association québécoise de gérontologie, 2014; Papalia et Martorell, 2018). Dans ces formes les plus extrêmes, l'âgisme peut conduire les individus à exprimer, à l'endroit des personnes âgées, des comportements hostiles, dont le mépris ou la négligence (Adam, Joubert et Missotten, 2013). Dans le cas des garçons de notre étude, leurs propos évoquent des réactions hostiles similaires à ce que décrivent ces auteurs. En effet, des garçons insulteraient les enseignants en raison de leur âge plus avancé. Qui plus est, ils



exprimeraient du mépris ou des préjugés à leur égard compte tenu de leur lenteur physique et intellectuelle ainsi que de leur santé précaire. On peut certainement s'interroger sur les raisons qui incitent les garçons à adopter ce stéréotype fondé sur l'âge.

À ce sujet, quelques auteurs mettent en évidence que les personnes âgées peuvent être inconsciemment associées à la maladie et à la mort, ce qui enclencherait chez certains individus un mécanisme de protection contre l'angoisse de la mort (Martens, Goldenberg et Greenberg, 2005). Ce mécanisme se traduirait principalement par le fait d'ignorer ou de mépriser les personnes âgées (Revera et Fédération internationale du vieillissement, 2012). Ainsi, il est à penser que cette peur de la mort soit exacerbée par la société qui voue un culte à la jeunesse où vieillir n'est rien d'autre qu'une fatalité. En fait, les adolescents vivent dans un monde qui valorise la jeunesse à travers l'univers de la mode et des standards de beauté. D'ailleurs, les réseaux sociaux, plus particulièrement la place qu'occupent les influenceurs du web sur la scène québécoise, contribueraient à entretenir des valeurs axées sur l'individualisme, la performance et la réussite personnelle. Le fait d'adhérer à ces valeurs pour les garçons serait susceptible d'occulter la réalité des personnes plus âgées puisque ces dernières seraient perçues comme étant dépassées. Comme il devient difficile, voire impossible, pour les élèves de ne pas interagir avec les enseignants plus âgés en classe, des garçons manifesteraient des comportements de mépris et de rejet envers ceux-ci parce qu'ils ne correspondraient pas à leurs valeurs ou à leurs idéaux.

Dans le contexte scolaire actuel de pénurie de personnel enseignant, la contribution des enseignants et des enseignantes plus âgés et, même celle des retraités, est mise à profit dans les écoles secondaires québécoises. C'est pourquoi il apparaît important que des efforts pour combattre l'âgisme soient envisagés afin d'amenuiser les stéréotypes négatifs que les élèves véhiculent à l'égard du personnel enseignant âgé. Dans l'optique de voir s'opérer des changements en la matière, la sensibilisation et l'information demeurent des avenues intéressantes pour lutter contre l'âgisme que peut subir le personnel enseignant de la part des élèves (Bodner, 2009). Par cette sensibilisation, il importe de modifier les perceptions des élèves relatives au vieillissement en montrant des personnes âgées en santé, actives, productives, équilibrées, sages et respectées (Papalia et Martorell, 2018).

#### **2.4 Coexistence des stéréotypes de genre conscients et inconscients**

Il y a lieu de s'interroger sur la présence d'un double discours pour le personnel enseignant concernant son adhésion aux stéréotypes de genre. Alors que certains enseignants et certaines enseignantes évoquent ne pas entretenir de stéréotypes de genre vis-à-vis leurs élèves, les réponses formulées à d'autres questions nous indiqueraient le contraire. En effet, des enseignantes soulèvent qu'elles discutent régulièrement avec leurs collègues de la question de réussite scolaire des garçons comme s'il s'agissait d'un problème qui inflige l'ensemble des garçons. De leur côté, les enseignants n'échappent pas non plus à ce double discours, particulièrement lorsque certains d'entre eux font part de leur besoin de réfléchir à savoir s'ils intègrent ou non des stéréotypes de genre auprès des élèves alors qu'ils affirment également manifester des attitudes spécifiques à

---

l'égard des garçons (p. ex., attitude plus dynamique, salutations sous la forme de poignées de main). De leur point de vue, des garçons mentionnent explicitement des stéréotypes de genre perçus auprès de certains enseignants (p. ex., faible démonstration émotive) tout en étant peu conscients que leur discours renferme des stéréotypes de genre concernant les enseignants plus âgés (p. ex., âgisme). Ce double discours qui se révèle autant chez les enseignants, les enseignantes et les garçons semble dévoiler une coexistence de stéréotypes de genre conscients et inconscients auprès des participants. Cette dernière hypothèse trouverait appui dans la documentation scientifique qui traite des stéréotypes de genre implicites ou explicites. En effet, les stéréotypes explicites sont conscients, c'est-à-dire clairement présents dans les paroles ou les attitudes des individus. Contrairement aux stéréotypes de genre explicites, ceux implicites sont inconscients et ne sont pas toujours distinctement perceptibles par les individus. Néanmoins, ceux-ci ont tout de même le pouvoir d'influencer la pensée et de s'immiscer dans les actions ou les choix des individus, sans que ces derniers en aient pleinement conscience. À ce sujet, plusieurs chercheurs se sont penchés sur la mesure des stéréotypes de genre en recourant à deux principales mesures : explicite et implicite. Brièvement, la mesure explicite s'attarde à mettre en évidence chez les participants les stéréotypes de genre conscients. Pour réaliser cette entreprise, les participants sont questionnés directement à savoir s'ils entretiennent ou non des stéréotypes de genre. Ils sont ainsi invités à remplir un questionnaire à choix de réponses selon une échelle de Likert (p. ex., de peu satisfait à très satisfait) ou encore selon une échelle dichotomique (p. ex., oui/non). Les réponses obtenues traduiraient donc une adhésion consciente à certains stéréotypes de genre. Pour certains chercheurs, cette mesure explicite est susceptible d'être porteuse de biais relatifs à la désirabilité

sociale (Dambrun et Guimond, 2004). En d'autres mots, des participants pourraient chercher à se montrer sur un jour plus favorable au chercheur en exprimant ne pas adhérer aux stéréotypes de genre (Plante et al., 2010).

En ce qui concerne notre étude, nous reconnaissons avoir utilisé la mesure explicite à travers les questions posées dans le questionnaire d'enquête et les divers schémas d'entrevue (p. ex., entrevue semi-dirigée, groupe de discussion). Nous sommes tout de même d'avis que nous sommes parvenus à atténuer les effets de la désirabilité sociale, notamment en recourant à l'entrevue semi-dirigée et en choisissant un schéma d'entrevue souple, qui invite davantage les répondants à exprimer le fond de leur pensée. Qui plus est, certaines méthodes d'analyse des données qualitatives focalisent davantage sur les phénomènes en présence (p. ex., analyse par catégories conceptualisantes) (Paillé et Mucchielli, 2016) dans le discours des participants plutôt qu'uniquement sur une logique d'inventaire de thèmes relatifs aux propos tenus (p. ex., analyse thématique) (Paillé et Mucchielli, 2016), ce qui nous laisse à penser que le biais de désirabilité peut être considérablement réduit.

Pour éviter les biais de désirabilité sociale, certains chercheurs prônent la mesure implicite afin de s'assurer de relever l'adhésion inconsciente des stéréotypes de genre des participants (Sritharan et Gawronski, 2010). À ce sujet, plusieurs chercheurs se sont déjà penchés sur le développement des stéréotypes de genre implicites (Banse et al., 2010; Cvencek et al., 2015, Dunham, Baron et Banaki, 2016). Cela dit, deux types de mesures implicites sont généralement employées dans la recherche : la menace du stéréotype et le test d'association implicite. D'abord,

---

la menace du stéréotype concerne l'incidence que peut avoir un stéréotype sur une personne issue d'un groupe d'appartenance (p. ex., le sexe) visé par ce stéréotype (Steele et Aronson, 1995). Dans le contexte où ledit stéréotype est susceptible de se manifester, la personne vit de l'anxiété ou une forme d'insécurité face à sa capacité à mobiliser pleinement ses habiletés ou ses compétences, ce qui la conduit en bout de ligne à être peu performante et à confirmer le stéréotype (Chalabaev et al., 2013). Par ailleurs, le test d'association implicite constitue une mesure pour déterminer l'adhésion implicite des individus aux stéréotypes de genre. Il consiste entre autres à demander aux participants d'associer le plus rapidement possible divers mots (p. ex., force physique et masculinité, force physique et féminité). L'exécution rapide de la tâche d'association oblige les répondants à exprimer la première idée venue, sans filtre, sans réflexion, sans artifice. Cette procédure permettrait de faire émerger de l'inconscient les préjugés ou les stéréotypes de genre qui se terrent chez les participants. Enfin, l'examen de la menace du stéréotype et du test d'association implicite dans le cadre de notre étude aurait peut-être permis de mettre en lumière d'autres stéréotypes de genre que la mesure explicite avec laquelle nous avons procédé dans les stratégies de collecte et d'analyse des données n'a pas rendu possible. Mentionnons tout de même que la mesure implicite des stéréotypes demeure controversée pour certains chercheurs qui considèrent qu'elle tendrait à déterminer la conscience qu'ont les individus des stéréotypes de genre entretenus par la société plutôt que leur propre adhésion à ces stéréotypes inconscients (Dambrun et Guimond, 2004; Plante et al., 2010).

## CONCLUSION

Au cours des dernières années, plusieurs acteurs des milieux sociaux, éducatifs et politiques se sont penchés sur les difficultés scolaires vécues par les garçons. Bien que des liens aient été tissés entre la faible présence d'hommes en éducation et l'échec des garçons à l'école, il n'en demeure pas moins que les recherches connues à ce jour révèlent plutôt que le sexe du personnel enseignant n'influence pas la réussite scolaire des garçons. Considérant cette absence de liens entre ces variables et la persistance de la situation difficile des garçons, nous nous sommes interrogé à savoir si d'autres facteurs étaient en cause. Conscient des bienfaits associés à l'établissement et au maintien d'une REE de qualité, nous avons examiné un phénomène présent dans les relations entre le personnel enseignant et les garçons, soit les stéréotypes de genre. Comme ces derniers s'actualisent à l'intérieur de la REE, sous la forme de perceptions concernant les rôles sociaux attendus pour les hommes et les femmes, il nous est apparu pertinent de nous intéresser plus en détail aux stéréotypes de genre véhiculés par le personnel enseignant et les garçons à l'égard de la REE au secondaire.

De plus, rappelons que le programme du doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke s'inscrit dans une thématique distincte que sont les interrelations entre la recherche, la pratique et la formation. Dans la perspective de la finalité de cette thèse, nous aborderons ces trois dimensions en entamant en premier lieu les apports de même que les limites de notre recherche. Par la suite, nous formulerons les recommandations issues de cette thèse, pour la pratique enseignante, recommandations pouvant être déployées dans le cadre de la formation universitaire

---

en éducation. En dernier lieu, nous proposerons, toujours en lien avec notre thèse, des pistes visant de nouvelles perspectives de recherche.

## 1. APPORTS DE CETTE ÉTUDE

Un des principaux apports de cette thèse provient du triple regard que nous avons porté au concept de la REE au secondaire en explorant à la fois ses versants affectif, cognitif et social. Ce choix de multiplier les perspectives a contribué à une compréhension plus élargie de la REE. Par ailleurs, des phénomènes sociaux, dont la persistance de la masculinité traditionnelle et de l'âgisme, se sont révélés à travers les propos du personnel enseignant et des garçons. Ces constats invitent les différents acteurs qui œuvrent dans le milieu scolaire à réfléchir à des initiatives pouvant contrer les effets négatifs de la masculinité traditionnelle et de l'âgisme. En réduisant leur impact en classe, la REE s'établirait sans doute de manière plus positive, harmonieuse et respectueuse entre le personnel enseignant et les garçons.

Qui plus est, cette thèse a contribué à mettre en lumière la violence physique et psychologique que vivent des enseignantes dans leurs relations avec les garçons. Cette réalité est préoccupante et mérite qu'elle soit davantage examinée de manière à préciser les causes et les conséquences d'une telle violence dirigée principalement à l'endroit des enseignantes. D'autres études devront être effectuées à l'échelle nationale pour déceler si cette problématique de violence

---

faite aux enseignantes est restreinte à l'échantillon de cette étude ou se reflète dans l'ensemble des milieux scolaires québécois.

De plus, nous sommes d'avis que la dimension de séduction ou d'attirance exprimée par des garçons à l'endroit des enseignantes est un apport singulier à la compréhension de la REE. Considérant que cette séduction ou cette attirance s'actualise dans les relations des garçons avec le personnel enseignant, il serait d'autant plus pertinent de mieux saisir comment elle s'opérationnalise précisément dans les comportements des garçons en classe. En s'intéressant à cette question, on peut aussi s'interroger sur les perceptions qu'a le personnel enseignant vis-à-vis de cette attirance et sur les moyens qu'il met en place pour établir des frontières dans la détermination des rôles de chacun. On pourrait d'ailleurs se pencher sur les mécanismes psychosexuels qui interviennent de manière tordue lorsque le personnel enseignant manipule l'attirance des élèves et la détourne à des fins d'abus de pouvoir ou sexuels. Une meilleure connaissance de la question constituerait un levier au développement de stratégies préventives auprès des élèves et de toute la communauté scolaire, ce qui serait pertinent si l'on tient compte des cas qui ont fait la manchette ces dernières années au Québec concernant le personnel enseignant qui a développé et entretenu des relations amoureuses et sexuelles inappropriées avec des élèves du secondaire.



---

## 2. LIMITES DE CETTE ÉTUDE

Au risque de nous répéter, puisque nous l'avons rappelé quelques fois dans les différentes parties de notre thèse, mentionnons que notre recherche qualitative interprétative n'a pas une visée de généralisation : elle cherche plutôt à apporter un éclairage sur le sens de l'expérience singulière du personnel enseignant et des garçons au regard des stéréotypes de genre à l'égard de la REE. Cela nous oblige à demeurer prudent face à une volonté de tirer des conclusions hâtives de nos résultats et de leur donner une portée de sens qui dépasse les caractéristiques des acteurs et du milieu scolaires à l'étude. En effet, à l'instar de la recherche qualitative interprétative, le savoir produit par cette thèse se caractérise non pas par sa force de généralisation, mais par celle de transférabilité ou de transposabilité dans des contextes scolaires similaires. Dans ce qui suit, nous désirons montrer les limites que peuvent représenter le recours à diverses stratégies de collecte et d'analyse des données dans le cadre de cette thèse.

Force est d'admettre que, bien que les données obtenues à partir de divers outils de collecte de données puissent être considérées comme une forme de triangulation comme nous l'expliquions dans la méthodologie de recherche, il est à penser que les caractéristiques singulières des diverses formes d'expression utilisées (p. ex., entrevue semi-dirigée, groupe de discussion, questionnaire d'enquête) soient susceptibles de modeler différemment les réponses des participants et de rendre leur comparaison plus difficile. Par ailleurs, nous tenons à spécifier que nous n'avons pas eu recours à l'observation lors de la collecte des données, puisque nous ne la jugeons pas utile dans

---

l'atteinte des objectifs spécifiques de notre thèse qui, rappelons-le, visent à décrire les perceptions déclarées des participants, perceptions qui prennent forme dans la pensée et qui ne se matérialisent pas nécessairement en comportements observables en tous instants. Toutefois, nous reconnaissons qu'elle aurait peut-être permis à quelques reprises de donner un certain éclairage aux données obtenues en comparant les perceptions « exprimées » et celles « observées » en termes de comportements relatifs à la REE ou encore aux stéréotypes de genre.

Afin de nous assurer que les participants fassent état de leurs perceptions inhérentes à la REE, nous leur avons signifié d'appuyer leurs dires sur leurs expériences vécues durant l'année scolaire en cours. Toutefois, nous ne pouvons pas garantir que les garçons se soient limités à décrire leurs relations sur cette période; il est probable que certains d'entre eux aient puisé dans leurs souvenirs du primaire ou de la première année du secondaire afin d'étayer leurs perceptions actuelles. Cette limite est également valable pour le personnel enseignant, qui aurait pu faire part d'éléments anecdotiques ne relevant pas de la présente dynamique de leurs classes. Par ailleurs, bien que nous ayons été contraint par des exigences relatives au temps, il aurait été sans doute judicieux de procéder à la collecte des données au cours de l'hiver plutôt qu'à l'automne. En effet, pour que puisse s'établir la REE, le personnel enseignant et les élèves doivent multiplier les interactions, ce qui requiert davantage de temps au secondaire puisque les élèves côtoient plusieurs membres du personnel enseignant au cours d'une même semaine. En procédant donc à une collecte de données plus tard au cours de l'année scolaire, nous nous serions assuré que la REE soit bel et bien établie.

---

En outre, bien que nous nous intéressions précisément à la REE entre les garçons et le personnel enseignant, ce dernier n'a pas manqué de comparer les relations qu'il entretenait avec les garçons et les filles. En nous penchant sur les perceptions du personnel enseignant et des filles sur les relations qu'ils entretiennent entre eux, nous aurions obtenu sans doute un portrait plus complet de la REE en classe.

### 3. RECOMMANDATIONS POUR LA PRATIQUE ENSEIGNANTE

Dans un souci de contribuer aux milieux de pratique, nous désirons souligner l'importance de soutenir le développement de la REE au secondaire et de proposer des actions susceptibles de contrer les stéréotypes de genre, car, rappelons-le, ces derniers freinent le développement du plein potentiel des jeunes et contribuent à leur marginalisation. En effet, le personnel enseignant doit être invité à envisager des pratiques qui ont le potentiel de répondre aux besoins et aux intérêts des élèves, sans distinction à leur sexe.

Sur le plan de la formation initiale du personnel enseignant, il nous apparaît souhaitable que les futurs professionnels de l'éducation soient conscientisés aux enjeux relatifs aux stéréotypes de genre, car, comme nous l'évoquions dans les premiers chapitres de notre thèse, leur présence est susceptible d'altérer, notamment, le sentiment de compétence en français ou en mathématiques des élèves, sentiment qui est un levier à leur engagement et à leur réussite scolaires. En ce qui concerne plus spécifiquement l'offre de formation continue, nous sommes d'avis que le personnel

---

enseignant doit être amené à réfléchir à ses perceptions quant à la relation qu'il développe avec les garçons, tout en s'engageant dans une démarche d'analyse de ses pratiques.

#### 4. PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Sans vouloir rappeler l'ensemble des perspectives de recherche ayant été abordées dans le cadre de notre discussion et de celles qui émanent d'emblée dans les différentes parties de la conclusion, il nous apparaît souhaitable de mettre l'accent sur certaines d'entre elles, en plus d'offrir quelques autres avenues possibles. Comme nous le relevions dans les limites de notre étude, il appert que le point de vue des filles soit pris en considération afin qu'un portrait plus complet et juste soit brossé sur la dynamique de la REE ainsi que sur la présence de stéréotypes dans leurs perceptions.

Concernant le plan social de la REE, nous remarquons qu'il a été peu étudié. En effet, nous pensons qu'il faut considérer les particularités de la société québécoise (p. ex., la langue française) ou ses orientations éducatives (p. ex., le Programme de formation de l'école québécoise) pour rendre compte d'une REE plus près de la réalité scolaire du Québec. Enfin, nous pensons qu'il serait important de se pencher davantage sur le concept d'intersectionnalité pour mettre en évidence les différents systèmes d'oppression qui s'articulent et se renforcent mutuellement en classe. Ainsi, à l'instar des luttes de pouvoir décrites par Durkheim (2014), qui traversent les interactions entre le personnel enseignant et les élèves, nous pouvons certainement nous interroger

---

sur les différentes formes de domination ou de discrimination (p. ex., le sexe, la classe sociale, l'orientation sexuelle) s'insinuant dans l'établissement scolaire québécois.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abril, P. et Diaz, A. (2011). *El Papel de los hombres en la igualdad de género : cambios, perspectivas y transiciones. Congreso Iberoam de Masculinidades y Equidad*. Barcelone, Espagne. Repéré à [http ://www.cime2011.org](http://www.cime2011.org)
- Adam, S., Joubert, S. et Missotten, P. (2013). L'âgisme et le jeunisme : conséquences trop méconnues par les cliniciens et chercheurs ! *Revue de neuropsychologie*, 5(1), 4-8.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Alain, M. (1987). A French Version of the Bem Sex-Role Inventory. *Psychological Reports*, 61, 673-674.
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B. et Pianta, R. (2013). Observations of Effective Teacher-Student Interactions in Secondary School Classrooms : Predicting Student Achievement with the Classroom Assessment Scoring System – Secondary. *School Psychology Review*, 42(1), 76-98.
- Allen, J. P., Kuperminc, G., Philliber, S. et Herre, K. (1994). Programmatic prevention of adolescent problem behaviors : The role of autonomy, relatedness, and volunteer service in the Teen Outreach Program. *American Journal of Community Psychology*, 22, 617-638.
- Allen, J. P., McElhaney, K. B., Kuperminc, G. P. et Jodl, K. M. (2004). Stability and change in attachment security across adolescence. *Child Development*, 75, 1792-1805.

- 
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y. et Lun, J. (2011). An Interaction-Based Approach to Enhancing Secondary School Instruction and Student Achievement. *Science*, 333, 1034-1037.
- Allen, M., Witt, P. L. et Wheelless, L. R. (2007). The Role of Teacher Immediacy as a Motivational Factor in Student Learning : Using Meta-Analysis to test a Causal Model. *Communication Éducation*, 55(1), 21-31.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Anderson, E. (2009). *Inclusive masculinity : The changing nature of masculinities*. New York, NY : Routledge.
- Angeloff, T., Lee Downs, L. et Gardey, D. (2006). Judith Butler, trouble dans le féminisme. *Travail, genre et sociétés*, 15(1), 5-25.
- Anliak, S. et Beyazkurk, D. S. (2008). Career perspectives of male students in early childhood education. *Educational Studies*, 34(4), 309-317.
- Ansermet, F. (2005). Clinique de l'ambiguïté génitale chez l'enfant. *Psychothérapies*, 25(3), 165-172.
- Antrop-Gonzalez, R. (2003). This school is my sanctuary : The Dr. Pedro Albizu campos alternative school. *Centro Journal*, 15(2), 233-255
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. et Furlong, M. J. (2008). Student Engagement with School : Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369-386.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe* (4<sup>e</sup> édition). Montréal : Chenelière.

- Arima, A. (2003). Gender stereotypes in Japanese television advertisements. *Sex roles*, 49, 81-90.
- Asbrock, F., Retelsdorf, J. et Schwartz, K. (2015). Michael Can't Read! – Teachers' Gender Stereotypes and Boys' Reading Self-Concept. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 186-194.
- Ashley, M. et Lee, J. (2003). *Women Teaching Boys Caring and Working in the Primary School*. Stoke-on-Trent, London : Trentham Books.
- Association québécoise de gérontologie (2014). *Mémoire de l'Association québécoise de gérontologie (AQG) Ensemble contre l'intimidation*. Repéré à <http://www.aqq-quebec.org>
- Auwärter, A. E. et Aruguete, M. S. (2008). Effects of Student Gender and Socioeconomic Status on Teacher Perceptions. *The Journal of Educational Research*, 101(4), 242-246.
- Baker, S. (2006). *Sustainable Development*. New York, NY : Routledge.
- Banse, R., Schmidt, A. et Clabour, J. (2010). Indirect Measures of Sexual Interest in Child Sex Offenders: A Multimethod Approach. *Criminal Justice and Behavior*, 37, 319-335.
- Baril, A. (2015). Sexe et genre sous le bistouri (analytique) : interprétations féministes des transidentités. *Recherches féministes*, 28(2), 121-141.
- Batencour, J. de (1669). *Instruction méthodique pour l'école paroissiale dressée en faveur des petites écoles (L'école paroissiale ou la manière de bien enseigner dans les petites écoles)*. Paris, France : Pierre Trichard.
- Baudoux, C. et Noircent, A. (1998). Mobilité de sexe et réussite scolaire au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 365-378.



- 
- Baumeister, R. F. et Leary, M. R. (1995). The Need to Belong : Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Bayer, U. et Hausmann, M. (2009). Estrogen therapy affects right hemisphere functioning in postmenopausal women. *Hormones and behavior*, 55, 228-234.
- Bell, K. L., Allen, J. P., Hauser, S. T. et O'Connor, T. G. (1996). Family factors and young adult transitions : Educational attainment and occupational prestige. Dans J. A. Graber, J. Brooks-Gunn et A. C. Petersen (dir.), *Transitions through adolescence: Interpersonal domains & context* (p. 345-366). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Bem, S. (1974). The Measurement of Psychological Androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(2), 155-162.
- Bergeron, D. M., Block, C. J. et Echtenkamp, B. (2006). Disabling the able : stereotype threat and women's work performance. *Human performance*, 19(2), 133-158.
- Bernstein-Yamashiro, B. (2004). Learning relationships : Teacher-student connections, learning, and identity in high school. *New directions for youth development*, 103, 55-70.
- Berreth, M. E. (2003). Nursing care of transgendered older Adults : Implications from the literature. *Journal of Gerontological Nursing*, 29(7), 44-49.
- Berthold, É. (2015). *Une société en héritage - L'oeuvre des communautés religieuses pionnières à Québec*. Québec, Canada : Publications du Québec.
- Bianco, M. et Leech, N. (2010). Effects of teacher preparation and disability labels on gifted referrals. *Teacher Education Special Education*, 33(4), 319-334.

- Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D. et Leech, N. (2011). Gifted girls : Gender bias in gifted referrals. *Roeper Review*, 33(3), 170-180.
- Bideaud, J. (1991). *Les chemins du nombre*. Lille, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Bieri Buschor, C., Kappler, C., Keck Frei, A. et Berweger, C. (2014). I Want to Be a Scientist/a Teacher : Students' Perceptions of Career Decision-making in Gender-typed, Non-traditional Areas of Work. *Gender and Education*, 26(7), 743-758.
- Birch, S. H. et Ladd, G. W. (1997). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946.
- Birke, L. (2001). *The Gender and Science Reader*. New York, NY : Routledge.
- Biscarrat, L. (2015). Le genre de la réception, stéréotypes de genre et fictions sérielles. *Communication*, 33(2). Repéré à <http://journals.openedition.org/communication/5775>
- Blair, I. V. (2002). The malleability of automatic stereotypes and prejudice. *Personality and Social Psychology Review*, 6, 242-261.
- Blais, A. et Durand, C. (2010). Le sondage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 445-478). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Blanton, H., Christie, C. et Dye, M. (2002). Social identity versus reference frame comparisons : the moderating role of stereotype endorsement. *Journal of experimental social psychology*, 38(3), 253-267.
- Bodner, E. (2009). On the origins of ageism in older and younger workers. *International Psychogeriatrics*, 21, 1003-1014.

- 
- Boehringer, S. (2005). Sexe, genre, sexualité : mode d'emploi (dans l'Antiquité). *Revue pluridisciplinaire du monde antique*, 21, 83-110.
- Bonnot, V. et Croizet, J. C. (2007). Stereotype internalization and women's math performance : the role of interference in working memory. *Journal of experimental social psychology*, 43(6), 857-866.
- Bouchard, P. et St-Amand, J.-C. (1996). *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal, Canada : Les éditions remue-ménage.
- Bouhallier, J. (2015). Le bassin osseux : splendeurs et misères de la clé de voûte du corps humain. Dans É. Peyre et J. Wiels (dir.), *Mon corps a-t-il un sexe? Sur le genre, dialogues entre biologies et sciences sociales* (p. 78-88). Paris, France : La Découverte.
- Bourgeault, G. (2018). La figure ambiguë de l'enseignant séducteur. *Éthique en éducation et en formation*, 5, 10-20.
- Bowen, N. K. et Bowen, G. L. (1998). The effects of home microsystem risk factors and school microsystem protective factors on student academic performance and affective investment in schooling. *Social Work in Education*, 20(4), 219-232.
- Bowen, F., Levasseur, C., Beaumont, C., Morissette, E. et St-Arnaud, P. (2018). *La violence en milieu scolaire et les défis de l'éducation à la socialisation*. Rapport québécois sur la violence et la santé (chap. 7). Québec : Institut national de santé publique du Québec.
- Bowlby J. (1969). *Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment*. New York, NY : Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss* (2<sup>e</sup> éd.). New York, NY : Basic Books.
- Bransford, J., Brown, A. et Cocking, R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington, DC : National Academy Press.

- Bréau, A. et Lentillon-Kaestner, V. (2016). Lutter contre les stéréotypes de genre. Un enjeu d'actualité et d'égalité pour l'École. *Éducateur*, 5, 32-34.
- Brewster, A. B. et Bowen, G. L. (2004). Teacher Support and the School Engagement of Latino Middle and High School Students at Risk of School Failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47-67.
- Brophy, J. (1985). Interactions of male and female students with male and female teachers. Dans L. C. Wilkinson et C. B. Marrett (dir.), *Gender influences in classroom interaction* (p. 115-142). Orlando, FL : Academic Press.
- Brugeilles C., Cromer I. et Cromer S. (2013). La fiction des magazines jeunesse, le réenchancement de la domination masculine? Dans B. Schneider et M.-C. Mietkiewicz (dir.), *Les enfants dans les livres. Représentations, savoirs, normes* (p. 41-56). Toulouse, France : Éditions Érès.
- Bruno, P. et Mongenot, C. (2016). Objectifs, démarches et supports pour réfléchir sur le genre : quelles ressources pour les enseignants? *Le français aujourd'hui*, 2(193), 77-86.
- Buchmann, C., DiPrete, T. A. et McDaniel, A. (2008). Gender Inequalities in Education. *Review of Sociology*, 34, 319-337.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberger, E., Pianta, R. et Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415-436.
- Burusic, J., Babarovic, T. et Seric, M. (2012). Differences in elementary school achievement between girls and boys : Does the teacher gender play a role? *European Journal of Psychology of Education*, 27, 523-538

- Butler, J. (1990). *Gender trouble and the subversion of identity*. New York, NY : Routledge.
- Butler, J. (2005). *Trouble dans le genre. Le féminisme et la subversion de l'identité*. Paris, France : La Découverte.
- Butler, J. (2006). *Défaire le genre*. Paris, France : Éditions Amsterdam.
- Butler R. N. (1969). Ageism: another form of bigotry. *Gerontologist*, 9, 243-246.
- Cadinu, M., Maass, A., Lombardo, M. et Frigerio, S. (2006). Stereotype threat : the moderating role of locus of control beliefs. *European journal of social psychology*, 36(2), 183-197.
- Canzittu, D. et Wiels, E. (2019). École, orientation et stéréotypes de sexe : quels liens? *Orientation et genre : approches psychosociales*, 48(4), 517-553.
- Caplan, J. B. et Caplan, P. J. (2005). *The perseverative search for sex differences in mathematics ability*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Cappon, P. (2011). *Exploring the "boy crisis" in education*. Ottawa, Canada: Canadian Council of Learning.
- Carrington, B., Francis, B., Hutchings, M., Skelton, C., Read, B. et Hall, I. (2007). Does the gender of the teacher really matter? Seven-to eight-year-olds' accounts of their interactions with their teachers. *Educational Studies*, 33(4), 397-413.
- Carrington, B., Tymms, P. et Merrell, C. (2008). Role models, school improvement and the 'gender gap' – do men bring out the best in boys and women the best in girls? *British Educational Research Journal*, 34(3), 315-327.
- Cassidy, W. et Bates, A. (2005). « Drop-Outs » and « Push-Outs » : Finding Hope at a School that Actualizes the Ethic of Care. *American Journal of Education*, 112(1), 66-102.

- 
- Castel, P.-H. (2003). *La métamorphose impensable. Essai sur le transsexualisme et l'identité personnelle*. Paris, France : Gallimard.
- Castillo-Mayen, R. et Montes-Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de psicología*, 30(3), 1044-1060.
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J. et Clément-Guillotin, C. (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on sport participation and performance : review and future directions. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 136–144.
- Chacha, M. (2013). La contestation des politiques de changement d'identité de genre par les militantes et militants trans québécois. *Lien social et Politiques*, 69, 181-196.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory : A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage Publication.
- Charron, H., Grégoire-Gauthier, A. et Steben-Chabot, J. (2016). *Avis sur l'égalité entre les sexes en milieu scolaire*. Québec : Conseil du statut de la femme.
- Chatard, A. (2004). La construction sociale du genre. *Diversité*, 138(1), 23-30.
- Chatard, A., Guimond, S. et Selimbegovic, L. (2007). How good are you in math? The effect of gender stereotypes on students' recollection of their school marks. *Journal of experimental social psychology*, 43(6), 1017-1024.
- Chatziangelaki, D. (2011). *Représentations et stéréotypes des enseignants : un enjeu pour l'interculturel. Dans quelle mesure les représentations et les stéréotypes des enseignants peuvent-ils contribuer à l'ouverture vers un enseignement à visée interculturelle?* Paris, France : Publibook.

- 
- Cherney, I., Harper, H. et Winter, J. (2006). Nouveaux jouets : ce que les enfants identifient comme « jouets de garçons et « jouets de filles ». *Enfance*, 58(3), 266-282.
- Chiland, C. (2011). *Changer de sexe. Illusion et réalité*. Paris, France : Odile Jacob.
- Choi, N. et Fuqua, D. R. (2003) The structure of the Bem Sex Role Inventory : A summary report of 23 validation studies. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 872-887.
- Choi, N. et Fuqua, D. R. et Newman, J. (2007). Hierarchical confirmatory factor analysis of the Bem Sex Role Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 818-832.
- Choi, N. et Fuqua, D. R. et Newman, J. (2008). The Bem Sex-role Inventory : Continuing theoretical problems. *Educational and Psychological Measurement*, 68, 881-900.
- Clark, M. A., Thompson, P. et Vialle, W. (2008). Examining the gender gap in educational outcomes in public education : involving pre-service school counsellors and teachers in cross-cultural and interdisciplinary research. *International of Journal Advancement Counselling*, 30, 52-66.
- Cloutier, R. (2004). *Les vulnérabilités masculines. Une approche biopsychosociale*. Montréal, Canada : Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Clune-Taylor, C. (2010). From Intersex to DSD : the Disciplining of Sex Development. *PhaenEx*, 5(2), 152-178.
- Cocolakis-Wormstall, M. (2018). *Pénurie de main-d'œuvre : un problème tenace*. Banque de développement du Canada.
- Cohen, G. L., Garcia, J., Apfel, N. et Master, A. (2006). Reducing the racial achievement gap : A social-psychological intervention. *Science*, 313, 1207-1310.

- Colarossi, L. G. et Eccles, J. S. (2003). Differential Effects of Support Providers on Adolescents' Mental Health. *Social Work Research*, 27(1), 19-30.
- Collet, I. (2016). Former les enseignant-e-s à une pédagogie de l'égalité. *Le français aujourd'hui*, 2(189), 111-126.
- Comenius, J. A. (1952). *La grande didactique. Traité de l'art universel d'enseigner tout à tous*. Paris, France : Presses Universitaires de France. (Publication originale en 1657).
- Commission européenne (2010). *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*. Eurydice.
- Connan-Pintado, C. (2019). *Stéréotypes et littérature jeunesse*. Hermès, La Revue, 83(1), 105-110.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Berkeley et Los Angeles : University of California Press.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2009). *Assurer la prospérité grâce à l'infrastructure humaine canadienne*. Ottawa, Canada : Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Cook-Daniels, L. (2002). *Transgender Elders and Significant Others, Friends, Family and Allies (SOFFAs) : A Primer for Service Providers and Advocates*. Communication présentée à la 110<sup>e</sup> convention annuelle de l'American Psychological Association, Chicago, Glendale, Transgender Aging Network.
- Cosmopoulos, A. (1999). La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative. *Revue française de pédagogie*, 128, 97-106.
- Cromer, S. (2008). Les suppléments Parents des magazines jeunesse : un outil de « domestication » des mères? *Recherches et prévisions*, (93), 29-40.



- 
- Cromer S., Brugeilles C. et Cromer, I. (2008). *Comment la presse pour les plus jeunes contribue-t-elle à élaborer la différence des sexes?* Tome 2 : Les magazines pour enfants. Paris, France : CNAF, Dossiers d'études, n° 104.
- Croninger, R. G. et Lee, V. E. (2001). Social Capital and Dropping Out of High School : Benefits to At-Risk Students of Teachers' Support and Guidance. *Teachers College Record*, 103(4), 548-581.
- Crosnoe, R., Kirkpatrick-Johnson, M. et Elder, G. (2004). Intergenerational bonding in school : the behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60-81.
- Cushman, P. (2005a). Let's hear it from the males : issues facing male primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 227-240.
- Cushman, P. (2005b). It's just not a real bloke job : Male teachers in the primary school. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 321-338.
- Cushman, P. (2007). The male teacher shortage : A synthesis of research and worldwide strategies for addressing the shortage. *KEDI Journal of Educational Policy*, 4(1), 79-98.
- Cushman, P. (2008). So what exactly do they want? What principals mean when they say « male role model ». *Gender and Education*, 20(2), 123-136
- Cushman, P. (2010). Male primary school teachers : Helping or hindering a move to gender equity? *Teaching and Teacher Education*, 26, 1211-1218.
- Cvencek, D., Kapur, M. et Meltzoff, A. (2015). Math achievement, stereotypes, and math self-concepts among elementary-school students in Singapore. *Learning and Instruction*, 39, 1000-1016.

- 
- Dafflon Novelle, A. (2006). *Filles-garçons : socialisation différenciée*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Dalcourt, P. (1996). Les stéréotypes sexuels dans la publicité québécoise télévisée : le maintien d'une tradition. *Revue québécoise de psychologie*, 17(2), 29-41.
- Dambrun, M. et Guimond, S. (2004). Implicit and Explicit Measures of Prejudice and Stereotyping: Do They Assess the Same Underlying Knowledge Structure? *European Journal of Social Psychology*, 34(6), 663-676.
- Davidson, J. E. et Sternberg, R. J. (2003). *The psychology of problem solving*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Davis, E. A. et Miyake, N. (2004). Explorations of scaffolding in complex classroom systems. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(3), 265-272.
- Davis, G. A. et Rimm, S. B. (2004). *Education of gifted and talented*. Needham Heights, MA : Allyn & Bacon.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Deci, E. et Ryan, R. (2009). Self-determination theory : A consideration of humane motion universals. Dans P. Corr et G. Matthews (dir.), *The Cambridge handbook of personality psychology* (p. 441-456). New York, NY : Cambridge University Press.
- Decker, M. D., Dona, P. D. et Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students : The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45(1), 83-109.

- 
- De Laet, S., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Van den Noortgate, W., Claes, S., Janssens, A., Goossens, L. et Verschueren, K. (2016). Teacher-student relationships and adolescent behavioral engagement and rule-breaking behavior : The moderating role of dopaminergic genes. *Journal of School Psychology*, 56, 13-25.
- De Laet, S., Colpin, H., Vervoort, E., Doumen, S., Leeuwen, K. V., Goossens, L. et Verschueren, K. (2015). Developmental trajectories of children's behavioral engagement in late elementary school : Both teachers and peers matter. *Developmental Psychology*, 51(9), 1292-1306.
- Delforge, S. (2007). Le genre de la fonction parentale. Une analyse de la presse des professionnel(le)s de l'enfance. Dans N. Coulon et G. Cresson (dir.), *La petite enfance. Entre familles et crèches, entre sexe et genre* (p. 109-128). Paris, France : L'Harmattan.
- Delphy, C. (1991). *L'Ennemi principal. 2. Penser le genre*. Paris, France : Syllepse.
- Demaray, M. et Malecki, C. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305-316.
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Rueger, S. Y., Brown, S. E. et Summers, K. H. (2009). The role of youth's ratings of the importance of socially supportive behaviors in the relationship between social support and self-concept. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 13-28.
- Deschenaux, J., Pagé, G., Piazzesi, C., Pirotte, M. et Fédération du Québec pour le planning des naissances (2018). *Promouvoir des programmes d'éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice*. Montréal, Canada : Services aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal/Fédération du Québec pour le planning des naissances.

- Deslandes, R. et Lafortune, L. (2001). La collaboration école-famille dans l'apprentissage des mathématiques selon la perception des adolescents. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 649-669.
- Deslauriers, J.-M., Baron, M. et Negura, L. (2019). Les hommes souffrant de dépression : un problème méconnu. Dans Deslauriers, J.-M., Lafrance, M. et Tremblay, G. (dir.), *Réalités masculines oubliées* (p. 183-214) Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Deslauriers, J.-M., Lafrance, M. et Tremblay, G. (2019). *Réalités masculines oubliées*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Détrez, C. et Perronnet, C. (2017). Toutes et tous égaux devant la science. *Agora Débats/Jeunesse*, 1(75), 7-21.
- Devif, J., Reeb, L., Morin-Messabel, C. et Kalampalikis, N. (2018). *Les contre-stéréotypes en éducation : un outil en faveur de la promotion à l'égalité filles-garçons?* Education et Formations. Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'évaluation et de la prospective, L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif, 153-170.
- Doray, P., Groleau, A. et Lessard, C. (2017). Le paradoxe du développement de la sociologie de l'éducation au Québec. *Éducation et sociétés*, 40(2), 145-166.
- Doray, P. et Lessard, C. (2016). *50 ans d'éducation au Québec*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Dorlin, E. (2005). Sexe, genre et intersexualité : la crise comme régime théorique. *Raisons politiques*, 2(18), 117-137.
- Dorlin, E. (2008). *Sexe, genre et sexualités*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

- 
- Driessen, G. (2007). The feminization of primary education : Effects of teachers' gender on pupil achievement, attitudes, and behaviour. *International Review of Education*, 53, 183-203.
- Drudy, S., Martin, M., Woods, M. et O'Flynn, J. (2005). *Men and the classroom : Gender imbalances in teaching*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative? *Le Libellio a' AEGIS*, 7(4), 47-58.
- Dumont, M., Leclerc, D. et McKinnon, S. (2009). Évolution temporelle du stress, du rendement scolaire et des ressources psychosociales selon cinq profils de détresse psychologique d'adolescents. Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (p. 123-149). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Dunham, Y., Baron, A. S., Banaki, M. R. (2016). The development of implicit gender attitudes. *Developmental Science*, 19(5), 781-789.
- Durkheim, É. (1969). *L'évolution pédagogique en France* (2<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Durkheim, É. (2014). *L'évolution pédagogique en France* (3<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris, France : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?* (2<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre. *Enfances & Psy*, 1(69), 90-100.
- Duru-Bellat, M. (2017). *La Tyrannie du genre*. Paris, France : Presses de Sciences Po.

- 
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Einarsson, C. et Granström, K. (2002). Gender-biased interaction in the classroom: the influence of gender and age in the relationship between teacher and pupil. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(2), 117-127.
- Ellonen, R., Blomqvist, K. et Puumalainen, K. (2008). The role of Trust in organizational innovativeness. *European Journal of Innovation Management*, 11(2), 160-181.
- Elstad, E. et Turmo, A. (2009). The influence of the teacher's sex on high school students's engagement and achievement in science. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 1(1), 83-104.
- Emploi-Québec (2017). *Plan d'action 2017-2018*. Québec, Canada : Direction générale des politiques d'emploi, de la planification et du marché du travail Emploi-Québec, Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale.
- Érasme (1992). *Le plan des études*. Paris, France : Robert Laffont.
- Erbas, D., Turan, Y., Aslan, Y. G. et Dunlap, G. (2010). Attributions for problem behaviour as described by Turkish teachers of special education. *Remedial and Special Education*, 31(2), 116-125.
- Eurydice (2010). *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*. Paris : Commission européenne.
- Ewen, E. et Ewen, S. (2006). *Typcasting : On the Arts & Sciences of Human Inequality*. New York, NY : Seven Stories Press.

- 
- Ewing A. et Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher-child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 92-105.
- Ewing, A. (2009). *Teacher-child relationship quality and children' school outcomes : Exploring gender differences across elementary school grades* (Thèse de doctorat inédite). University of Arizona.
- Fallu, J. S. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32(1), 7-29.
- Faure, S., Buzzi, E., Pernici, M., Rhanny, N. et Spotorno, S (2010). Spécialisation et interaction hémisphériques : de l'impasse des études sur les différences entre les hommes et les femmes à la prise en compte des hormones sexuelles. *Revue de neuropsychologie*, 4(2), 320-325.
- Fausto-Sterling, A. (2000). *Sexing the body : Gender politics and the construction of sexuality*. New York, NY : Basic Books.
- Fausto-Sterling, A. (2013). *Les cinq sexes : pourquoi mâle et femme ne sont pas suffisants*. Paris, France : Payot.
- Fédération des commissions scolaires du Québec [FCSQ]. (2009). *La persévérance scolaire : un engagement collectif. Répertoire de projets visant la persévérance scolaire*. Québec, Canada : FCSQ.
- Fennema, E. et Sherman, J. A. (1976). Fennema – Sherman Mathematics Attitude Scale : instruments designed to measure attitudes towards the learning of mathematics by female and males. *Journal for research in mathematical education*, 7(5), 324-326.

- Ferrière, S. (2013). Transmission de représentations genrées chez les formateurs et les formatrices dans l'enseignement du 1<sup>er</sup> degré. Dans C. Morin-Messabel et M. Salle (dir.). *À l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire* (p. 203-230). Paris, France : L'Harmattan.
- Fine, C. (2010). *Delusions of Gender : How Our Minds, Society, and Neurosexism Create Difference*. New York, NY : W. W. Norton & Company.
- Fontayne, P, Sarrazin, P. et Famose, J.-P. (2000). The Bem Sex-Role Inventory : Validation of a short-version for French teenagers. *European Review of Applied Psychology*, 50(4), 405-416.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Brière, N. M. et Provencher, P. (1995). Competitive and recreational sport structures and gender : A test of their relationship with sport motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 24-39.
- Fortin, M- F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives (3<sup>e</sup> édition)*. Montréal, Québec : Chenelière éducation
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 563-583.
- Foster, T. et Newman, E. (2005). Just a knock back? Identity bruising on the route to becoming a male primary school teacher. *Teachers and Teaching : Theory and practice*, 11(4), 341-358.
- Francis, B. (2008). Teaching manfully? Exploring gendered subjectivities and power via analysis of men teachers' gender performance. *Gender and Education*, 20(2), 109-112.



- 
- Francis, B. et Skelton, C. (2001). Men teachers and the construction of heterosexual masculinity in the classroom. *Sex Éducation*, 1, 9-21.
- Francis, B., Skelton, C., Carrington, B., Hutchings, M., Read, B. et Hall, I. (2008). A perfect match? Pupils' and teachers' views of the impact of matching educators and learners by gender. *Research Papers in Education*, 23(1), 21-36.
- Fraser B. J. et Walberg H. J. (2005). Research on teacher-student relationships and learning environments : Context, retrospect and prospect. *International Journal of Educational Research*, 43, 103-109.
- Fredriksen, K. et Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New directions for youth development*, 103(automne), 45-54.
- Freud, S. (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris, France : Gallimard.
- Furnham, A., Babitzkow, M. et Uguccioni, S. (2000). Gender stereotyping in television advertisements : A study of French and Danish television. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 26, 73-102.
- Furnham, A. et Bitar, N. (1993). The stereotyped portrayal of men and women in British television advertisements. *Sex roles*, 29, 297-310.
- Furnham, A., Mak, T. et Tanidjojo, L. (2000). An Asian perspective on the portrayal of men and women in television advertisements : Studies conducted from Hong Kong and Indonesian television. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 2341-2364.
- Furnham, A., Pallangyo, A. E. et Gunter, B. (2001). Gender-role stereotyping in Zimbabwean television advertisements. *South African Journal of Psychology*, 31, 21-29.

- Furrer, C. et Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Gaborit, P. (2009). *Les stéréotypes de genre. Identités, rôles sociaux et politiques publiques*. Paris, France : L'Harmattan.
- Galambos, N. L. (2004). Gender and gender role development in adolescence. Dans R. M. Lerner et L. Steinberg (dir.), *Handbook of adolescent psychology* (p. 233-262). Hoboken, NJ : John Wiley and Sons Inc.
- Galland, B. et Phillipot P. (2005). L'école telle qu'ils la voient : validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 37(2), 138-154.
- Garin, E. (1968). *L'éducation de l'homme moderne 1400-1600*. Paris, France : Fayard.
- Garner, R. L. (2006). Humor in pedagogy: How ha-ha can lead to aha! *College Teaching*, 54(1), 177- 180.
- Garrau, M. et Le Goff, A. (2010). *Care, justice et dépendance*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C. (2017a). La Rome antique et la naissance de l'école au Moyen Âge. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 26-43). Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur.

- 
- Gauthier, C. (2017b). Le XVII<sup>e</sup> siècle et la naissance de la pédagogie. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 61-80). Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur.
- Gauthier, C. (2017c). De la pédagogie traditionnelle à la pédagogie nouvelle. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 96-112). Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur.
- Gauthier, C. et Jeffrey, D. (dir.) (1999). *Enseigner et séduire*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (2005). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin Éditeur.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (2017a). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (2017b). La pédagogie de demain. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 264-272). Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur.
- Gavray, C. (2010). Stéréotypes sexués et proximité à la violence dans le cadre scolaire. Dans C. Blaya (dir.), *Violence à l'école : recherches et interventions* (p. 39-74). Paris, France : L'Harmattan.
- Gelbach, H., Brinkworth, M. E. et Wang, M. T. (2011). The social perspective taking process : What motivated individuals to take another's perspective? *Teachers College Record*, 113, 34-56.

- Geoffrion, P. (2010). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 391-414). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Georgiou, S. N. (2008). Beliefs of experienced and novice teachers about achievement. *Educational Psychology*, 28(2), 119-131.
- Gilligan, C. (2008). *Une voix différente. Pour une éthique du care*. Paris, France : Flammarion, Champs Essais.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élèves : rôles institutionnels et représentations*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Gilly, M. C. (1988). Sex roles in advertising : A comparison of television advertisements in Australia, Mexico and the United States. *Journal of Marketing*, 52, 75-85.
- Glaser, B.G. et Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, IL : Aldine.
- Gollac, M. et Volkoff, S. (2002). La remise au travail des stéréotypes de genre : les conditions de travail des ouvrières. *Travail, genre et sociétés*, 8(2), 25-33.
- Good, C., Aronson, J. et Harder, J. A. (2008). Problems in the pipeline : stereotype threat and women's achievement in high-level math courses. *Journal of applied developmental psychology*, 29(1), 17-28.
- Good, J., Woodzicka, J. et Wingfield, L. (2010). The effects of gender stereotypic and counter-stereotypic textbook images on science performance. *The Journal of Social Psychology*, 150(2), 132-147.
- Good, T. et Brophy, J. (2008). *Looking in classrooms*. Boston, MA : Allyn & Bacon.

- 
- Good, T. L. et Brophy, J. E. (1973). *Teacher-child dyadic interactions : A new method of classroom*. New York, NY : Harper and Row.
- Gooden, A. M. et Gooden, M. A. (2001). Gender representation in notable children's picture books : 1995-1999. *Sex roles*, 45, 89-101.
- Grange, J. (2010). Genre et sexe. Nouvelles catégories épistémologiques des sciences humaines. *Cités*, 4(44), 107-121.
- Griffin, P. (1992). From hiding out to coming out: Empowering lesbian and gay educators. *Journal of Homosexuality*, 22, 167-196.
- Grolnick, W. S, Ryan, R. M. et Deci, E. L. (1991). The inner resources for school achievement : Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Grove, D. L. (2012). Male Midlife Depression: Multidimensional Contributing Factors and Renewed Practice Approaches. *Revue Canadienne de counseling et de psychothérapie*, 46(4), 313-334.
- Guegan, J., Vergnaud, E. et Moliner, P (2011). Communications anonymes via Internet et modulation asymétrique des perceptions de genre : une approche quasi expérimentale. *Revue internationale de psychologie sociale*, 3(24), 101-122.
- Guilley, E., Carvalho-Arruda, C., Gauthier, J.A. Gianettoni, L., Gross, D., Joye, D., Moubarak, E. et Muller, K. (2014). *Maçonne ou avocate? Rupture ou reproduction sociale? Une enquête sur les aspirations professionnelles des jeunes en Suisse aujourd'hui*, menée dans le cadre du PNR60 « Égalité entre hommes et femmes ». Service de la recherche en éducation, Genève.

- Guimond, S. et Roussel, L. (2001). Bragging about one's school grades : gender stereotyping and students perception of their abilities in science, mathematics, and language. *Social psychology of education*, 4(3-4), 275-293.
- Guimond, S. et Roussel, L. (2002). L'activation des stéréotypes de genre, l'évaluation de soi et l'orientation scolaire. Dans J.-L. Beauvois, R.-V. Joule et J.-M. Monteil (dir.). *Perspectives cognitives et conduites sociales* (vol. 8, p. 163-179.). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Guionnet C. et Neveu, É. (2005). Féminin/Masculin. Sociologie du genre. *Mots. Les langages du politique*, 78, 147-149.
- Haase, M. (2008). *Gender Relationships : Male Teachers in Primary Education* (Thèse de doctorat inédite). Université du Queensland, Australie.
- Haier, R. J., Jung, R. E., Yeo, R. A., Head, K. et Alkire, M. T. (2005). The neuroanatomy of general intelligence : sex matters. *NeuroImage*, 25(1), 320-327.
- Hajovsky, D., Mason, B. et McCune, L. (2017). Teacher-Student Relationship Quality and Academic Achievement in Elementary School: A Longitudinal Examination of Gender Differences. *Journal of School Psychology*, 63, 119-133.
- Halpern, D. F. (2000). *Sex differences in cognitive abilities*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Halpern, D. F., Benbow, C. P., Geary, D. C., Gur, R. C., Hyde, J. S. et Gernsbacher, M. A. (2007). The science of sex differences in science and mathematics. *Psychological science in the public interest*, 8(1), 1-51.
- Hamilton, C. E. (2000). Continuity and discontinuity of attachment from infancy through adolescence. *Child Development*, 71, 690-694.

- 
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949-967.
- Hansen, M. et Quintero, D. (2018). How gender diversity among the teacher workforce affects student learning. *Brookings*. Repéré à <https://www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard>
- Hardre, P. L. et Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 347-356.
- Harrison, N. (2011). *Teaching and learning in Aboriginal education* (2<sup>e</sup> éd.). Melbourne, Australie : Oxford University Press.
- Hartley, B. L. et Sutton, R. M. (2013). A Stereotype Threat Account of Boys' Academic Underachievement. *Child Development*, 84, 1716-1733.
- Hausmann, M., Becker, C., Gather U. et Güntürkün, O. (2002). Functional cerebral asymmetries during the menstrual cycle : A cross-sectional and longitudinal analysis. *Neuropsychologia*, 40, 808-816.
- Hawkins, D. J. et Catalano, R. F. (1990). Broadening the vision of education : school as health promoting environments. *Journal of School Health*, 60, 178-181.
- Helvig, A. A. (1998). Gender role stereotyping : Testing theory with a longitudinal sample. *Sex Roles*, 38, 403-423.
- Héritier, F. (2002). *Masculin/féminin*. Paris, France : Odile Jacob.

- 
- Hill, C., Corbett, C. et St.Rose, A. (2010). *Why so Few? Women in Science, Technology, Engineering, and Mathematics*. Washington, DC : AAUW.
- Hirata, H. (2011). Genre, travail et care : l'état des travaux en France. *Revista Latino-americana de Estudos do Trabalho*, 16(26), 37-56.
- Homsy, M. et Savard, S. (2018). *Décrochage scolaire au Québec : dix ans de surplace, malgré les efforts de financement*. Montréal, Canada : Institut du Québec.
- Hooper, S. et Rieber, L. P. (1995). Teaching with technology. Dans A. C. Ornstein (dir.), *Teaching : Theory into practice* (p. 154-170). Needham Heights, MA : Allyn and Bacon.
- Houle, J., Beaulieu, M. D., Lespérance, F., Frasure-Smith, N., Lambert, J. (2010). Inequities in medical follow-up for depression: a population-based study in Montreal. *Psychiatric Services*, 61(3), 258-263.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2), 191-204.
- Hudley, C., Daoud, A., Polanco, T., Wright-Castro, R. et Hershberg, R. (2003, avril). *Student Engagement, School Climate, and Future Expectations in High School*. Communication présentée au Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Tampa, Floride, 3-27.
- Hughes, J. N. (2002). Authoritative teaching : Tipping the balance in favor of school versus peer effects. *Journal of School Psychology*, 40(6), 485-492.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. et Wilson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of school psychology*, 39, 289-301.



- 
- Hughes, J. N., Gleason, K. A. et Zhang, D. (2005). Relationship influences on teachers' perception of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. *Journal of School Psychology*, 43, 303-320.
- Hurtig, M-C. Kail, M. et Rouch, H. (2002). *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes* (2<sup>e</sup> éd.). Paris, France : CNRS Éditions. (Ouvrage original publié en 1991).
- Imbert, F. (1983). *Si tu pouvais changer l'école : l'enfant stratège*. Paris, France : Éditions du Centurion.
- Jackson, C. et Dempster, S. (2009). I sat back on my computer... with a bottle of whisky next to me: constructing « cool » masculinity through « effortless » achievement in secondary and higher education. *Journal of Gender Studies*, 18(4), 341-356.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D., Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values : Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527.
- Jalley, É. (2014). *La « Théorie du genre » dans le débat français*. Paris, France : Éditions de L'Harmattan.
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans*. Québec, Canada : Institut de la Statistique.
- Jarlégan, A. (2016). Genre et dynamique interactionnelle dans la salle de classe : permanences et changements dans les modalités de distribution de la parole. *Le français aujourd'hui*, 2(193), 77-86.

- Jeffrey, D. et Fu, S. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade : Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18(4), 915-945.
- Jones, D. (2008). Constructing identities: Perceptions and experiences of male primary headteachers. *Early Child Development and Care*, 178(7), 689-702.
- Jordan-Young, R. (2010). *Brain Storm : The Flaws in the Science of Sex Differences*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Kappler, C. (2013). *Teacher Students' Processes of Career Decision-Making and Motives. A Qualitative Study from a Gender – and Occupational – Biographical Comparative Perspective*. Berne, Suisse : Haupt.
- Karcher, M. F., Davis, C. et Powell, B. (2002). The Effects of Developmental Mentoring on Connectedness and Academic Achievement. *The School Community Journal*, 35-50.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation. Étapes et approches*. Montréal, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation. Étapes et approches*. Montréal, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Keck Frei, A., Berweger, S., Denzler, S., Bieri Buschor, C. et Kappler, C. (2017). Men considering (and choosing) teaching as a career : what accounts for their decision to become a teacher. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 535-549.

- 
- Kennedy, J. H. et Kennedy, C. E. (2004). Attachment Theory : Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247-259.
- Kerzil, J. et Vinsonneau, G. (2004). *L'interculturel : principes et réalités à l'école* (PDIC, Psychologie des dynamiques interculturelles). Fontenay-sous-Bois, France : Éditions Sides.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of teacher-child relationships. *Journal of School Psychology*, 38, 133-149.
- Kiefer, A. K. et Sekaquaptewa, D. (2007). Implicit stereotypes and women's math performance : how implicit gender-math stereotypes influence women's susceptibility to stereotype threat. *Journal of experimental social psychology*, 43(5), 825-832.
- King, J. (1998). *Uncommon Caring : Learning from Men Who Teach Young Children*. New York, NY : Teachers College Press.
- Klem, A. M. et Connell, J. P. (2004). Relationships matter : Linking teacher support to student engagement and achievement. *The Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Knesting, K. et Waldron, N. (2006). Willing to play the game : How at-risk students persist in school. *Psychology in the Schools*, 43(5), 599-611.
- Koepke, F. M. et Harkins, A. D. (2008). Conflict in the classroom : gender differences in the teacher-child relationship. *Early Education and Development*, 19(6), 843-864.
- Kousta, E., Papathanasiou, A. et Skordis, N. (2010). Sex determination and disorders of sex development according to the revised nomenclature and classification in 46, xx individuals. *Hormones*, 9(3), 218-231.

- Kraus, C. (2000). La bicatégorisation par sexe à l'épreuve de la science : le cas des recherches en biologie sur la détermination du sexe chez les humains. Dans D. Gardey et I. Löwy (dir.), *L'intervention du naturel. Les sciences et la fabrication du féminin et du masculin* (p. 187-213). Paris, France : Archives contemporaines.
- Kraus, C., Perrin, C., Rey, S., Gosselin, L. et Guillot, V. (2008). Démédicaliser les corps, politiser les identités : convergences des luttes féministes et intersexes. *Nouvelles Questions Féministes*, 27(1), 4-15
- Krieg, J. M. (2005). Student gender and teacher gender: What is the impact on high stakes test scores? *Current Issues in Education*, 8(9). Repéré à <http://cie.asu.edu/volume8/number9/index.html>
- Krupat, K. et McCreery, P. (2001). *Out At Work : Building a Gay-Labor Alliance*. Minneapolis, MN : University of Minnesota Press.
- Kumpfer, L. L. et Turner, C. W. (1991). The social ecology model for adolescent substance : Implications for prevention. *International Journal of the Addictions*, 25, 435-463.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. et Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten : related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Lahelma, E. (2000). Lack of male teachers : A problem for students or teachers? *Pedagogy, Culture and Society*, 8, 173-186.
- Lamarre, S. (2019). Les hommes au sein de l'école primaire québécoise. Dans J-M. Deslauriers, M. Lafrance et G. Tremblay (dir.). *Réalités masculines oubliées* (p. 125-149). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

- 
- Larose, S., Bernier, A., Soucy, N. et Duchesne, S. (1999). Attachment style dimensions, network orientation, and the process of seeking help from college teachers. *Journal of Social and Personal Relationships*, 16, 227-249.
- LaRusso, M., Romer, D. et Selman, R. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth & Adolescence*, 37(4), 386-398.
- La Salle, J. B. (1951). *Conduite des écoles chrétiennes. Manuscrit 11.759*. Paris, France : Bibliothèque nationale de Paris. (Publication originale en 1706).
- Latsch, M. et Hannover, B. (2014). Smart girl, dumb boys!? How the discourse on « failing boys » impacts performances and motivational goal orientation in German school students. *Social Psychology*, 45(2), 112-126.
- Lecomte, J. (2005). Les caractéristiques des tuteurs de résilience. *Recherche en soins infirmiers*, 82(3), 22-25
- Leder, G. C. et Forgasz, H. J. (2002). *Two new instruments to probe attitudes about gender and mathematics*. ERIC, Ressource in Education (RIE), ED463312.
- Lee, E. V. et Loeb, S. (2000). School size in Chicago elementary schools: Effects on teachers' attitudes and students' achievement. *American Education Research Journal*, 37(1), 3-31.
- Legewie, J. et DiPrete, T. A. (2012). School context and the gender gap in educational achievement. *American Sociological Review*, 77(3), 463-485.
- Le Manier-Idrissi, G. et Renault, L. (2006). Développement du « schéma de genre » : une asymétrie entre filles et garçons? *Enfance*, 58(3), 251-265.

- Le Manier-Idrissi, G., Levêque, A. et Massa, J. (2002). Manifestations précoces de l'identité sexuée. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 31(4), 507-522.
- Leonard, C. M., Towler, S., Welcome, S. Halderman, L. R., Otto, R., Eckert, M. A. et Chiarello, C. (2008). Size matters : cerebral volume influences sex differences in neuroanatomy. *Cerebral Cortex*, 18(12), 2920-2931.
- Lessard, C. (2016). L'évolution de l'école primaire et de l'ordre secondaire au Québec. Dans P. Doray et C. Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (p. 87-97). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lett, D. (2013). *Hommes et femmes au Moyen Âge : histoire du genre XII<sup>e</sup>-XV<sup>e</sup> siècle*. Paris, France : Armand Colin.
- Levesque, P., Pelletier, É. et Perron, P. A. (2019). *Le suicide au Québec : 1981 à 2016 — Mise à jour 2019*. Québec, Bureau d'information et d'études en santé des populations, Institut national de santé publique du Québec.
- Lewis, M., Feiring, C. et Rosenthal, S. (2000), Attachment over Time. *Child Development*, 71, 707-720.
- Lignereux, Y. (2016). Une mission périlleuse ou le péril colonial jésuite dans la France de Louis XIV : Sainte-Marie des Iroquois (1649-1665). *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 69(4), 5-26.
- Lignon, F. (2013). Analyse vidéoludique et stéréotypes de sexe. Dans C. Morin et M. Salle (dir.), *À l'école des stéréotypes* (p. 115-139). Paris, France : L'Harmattan.
- Lignon, F. (2015). *Genre et jeux video*. Toulouse, France : Presses universitaires du midi.

- 
- Lincoln, Y. S. (1995). *Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research. Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289.
- Lippmann, W. (1922). *Public opinion*. New York, NY : Harcourt, Brace.
- Lips, H. M. (2005). Masculinity & Feminity: Myths & Stereotypes. Dans H. M. Lips (dir.), *Sex and gender. An introduction* (p. 1-53). Boston, MA : McGraw-hill.
- Löwy, I. (2003). Intersexe et transsexualités : les technologies de la médecine et la séparation du sexe biologique et du sexe social. *Cahiers du genre*, 34, 81-104.
- Lüders, E., Steinmetz, H. et Jäncke, L. (2002). Brain size and grey matter volume in the healthy humain brain. *NeuroReport*, 13(17), 2371-2374.
- Lyons, A. et Kashima, Y. (2001). The reproduction of culture : Communication processes tend to maintain cultural stereotypes. *Social Cognition*, 19(3), 372-394.
- Macé, É. (2010). Ce que les normes de genre font aux corps / Ce que les corps trans font aux normes de genre. *Sociologie*, 1(4), 497-515.
- Malecki, K. C. et Demaray, K. M. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, in formational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231-252.
- Manning, K. (1997). Authenticity in constructivist inquiry: Methodological considerations without prescriptions. *Qualitative Inquiry*, 3(1), 93-115.
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers : Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43, 425-442.

- Marchand, G. et Skinner, E. A. (2007). Motivational dynamics of children's academic help-seeking and concealment. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 65-82.
- Margolin, J. C. (1981). L'éducation à l'époque des grands humanistes. Vol. 2 : de 1515 à 1815. Dans G. Mialaret et J. Vial (dir.), *Histoire mondiale de l'éducation* (p. 167-191). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Marrou, H. (1948). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité. Tome I : Le monde grec*. Paris, France : Seuil.
- Marsh, H. W., Martin, A. J. et Cheng, J. H. S. (2008). A multilevel perspective on gender in classroom motivation and climate : Potential benefits of males teachers for boys? *Journal of Educational Psychology*, 100, 78-95.
- Martens, A. et Goldenberg, J. L. et Greenberg, J. (2005). A terror management perspective on ageism. *Journal of Social Issues*, 61(2), 223-239.
- Martin, A. J. et Marsh, H. (2005). Motivating boys and motivating girls : does teacher gender really make a difference? *Australian Journal of Education*, 49(3), 320-334.
- Martineau, S. (2017). La pensée éducative de Jean-Jacques Rousseau. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 82-95). Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur.
- Martino, W. et Frank, B. (2006). The tyranny of surveillance : Male teachers and the policing of masculinities in a single sex school. *Gender and Education*, 18, 17-33.
- Martinot, D. et Désert, M. (2007). Awareness of a gender stereotype, personal beliefs and self-perceptions regarding math ability : when boys do not surpass girls. *Social psychology of education*, 10(4), 455-471.



- 
- Marzano, R. J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement : Research on what works in schools*. Alexandria, VA : ASCD.
- Marzano, M. (2006). *Je consens, donc je suis.... Éthique de l'autonomie*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. et Pollock, J. E. (2002). *Classroom instruction that works : Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum.
- McBee, M. T. (2006). A descriptive analysis of referral sources for gifted identification screening by race and socioeconomic status. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17, 103-111.
- McCormack, M. (2011). Hierarchy Without Hegemony : Locating Boys in An Inclusive School Setting. *Sociological Perspectives*, 54(1), 83-102.
- McGrath, K. et Sinclair, M. (2013). More male primary-school teachers? Social benefits for boys and girls. *Gender and Education*, 25(5), 531-547.
- McNeely, C. et Falci, C. (2004) School Connectedness and the Transition Into and Out of Health-Risk Behaviour Among Adolescents : A Comparison of Social Belonging and Teacher Support. *Journal of School Health*, 74(7), 284-292.
- Méjias, J. (2005). *Sexe et société. La question du genre en sociologie*. Paris, France : Bréal.
- Merri, M. et Numa-Bocage, L. (2019). Entre décrochage(s) et raccrochage(s) scolaires : paroles de jeunes et mises en récit. *Éducation et francophonie*, 47 (1), 1-14.
- Mills, M., Haase, M. et Charlton, E. (2008). Being the right kind of male teacher : The disciplining of John. *Pedagogy, Culture and Society*, 16(1), 71-84.

- Mills, M., Martino, W. et Lingard, B. (2004). Attracting, Recruiting and Retaining Male Teachers : Policy Issues in the Male Teacher Debate. *British Journal of Sociology of Education*, 25(3), 355-369.
- Ministère de l'Économie, de la Science et de l'Innovation [MESI]. (2016). *Bilan de la progression des Québécoises en sciences et en technologies de 2003 à 2013*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2008). *Statistiques détaillées sur l'éducation : l'effectif étudiant des universités québécoises*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/stat\\_det/univ.eff.html](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat_det/univ.eff.html)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2009). *Statistiques de l'éducation, édition 2008*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2016). *Indices de défavorisation des écoles publiques (2015-2016)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2017). *Indices de défavorisation des écoles publiques 2016-2017. Écoles primaire et secondaires*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2018). *Personnel des commissions scolaires, selon le statut et la catégorie d'emploi, le secteur et l'ordre d'enseignement et le sexe, Québec, de 2010-2011 à 2015-2016*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2020). Consultations sur le programme d'études Éthique et culture religieuse. Gouvernement du Québec. Repéré à

<http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/consultations-sur-le-programme-detudes-ethique-et-culture-religieuse/>

Mistry, M. et Sood, K. (2016). Busting the myth of gender bias : views from men and women primary-school trainees and teachers. *Éducation, 3-13*, 44(3), 283-296.

Mok, M. M. C., Kennedy, K. J. et Moore, P. J. (2011). Academic attribution of secondary students : Gender, year level and achievement level. *Educational Psychology*, 31, 87-104.

Money, J. (1955). Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism : Psychologic findings. *Bulletin of the Johns Hopkins Hospital*, 96, 253-264.

Money, J. (1965). *Sex research : New developments*. New York, NY : Hilt, Rinehart and Winston.

Money, J., Hampson, J. et Hampson, J. (1957). Imprinting and the establishment of gender role. *Archives of Neurology & Psychiatry*, 77, 333.

Montandon, C. (2002) *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes*. Paris, France : L'Harmattan.

Monteil J.-M. et Huguet, P. (2002). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte?* Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.

Mosconi, N. (2004). De l'inégalité des sexes dans l'éducation familiale et scolaire. *Diversité*, 138, 15-22.

Mosconi, N. (2017). *Genre et éducation des filles. Des clartés de tout*. Paris, France : L'Harmattan.

Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* Paris, France : Presses Universitaires de France.

Mougeot, B. (2010). Entre similitudes et différences. Le sexe et le genre en question (Mémoire de maîtrise), Université de Montréal, Montréal, Canada.

- 
- Moulin, C. (2005). *Féminités adolescentes. Itinéraires personnels et fabrication des identités sexuées*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Mulholland, J. et Hansen, P. (2003). Men who become primary school teachers : An early portrait. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(3), 213-224.
- Muller, C., Katz, S. R. et Dance, L. J. (1999). Investing in teaching and learning : Dynamics of the teacher-student relationship from each perspective. *Urban Education*, 34, 292-337.
- Murdoch, T. B. (1999). The social context of risk : Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 62-75.
- Murray, C. (2002). Supportive Teacher-Student Relationships : Promoting the Social and Emotional Health of Early Adolescents with High Incidence Disabilities. *Childhood Education*, 78(5), 285-290.
- Murray, C. et Malmgren, K. (2005). Implementing a teacher-student relationship program in a high-poverty urban school : Effects on social, emotional and academic adjustment and lessons learned. *Journal of School Psychology*, 43(2), 137-152.
- Murray, C., Murray, K. M. et Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacher-student relationships : Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 46-61.
- Murray, C. et Pianta, R. C. (2007). The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities. *Theory Into Practice*, 46, 105-112.
- Myers, K., Taylor, H., Adler, S. et Leonard, D. (2007). *Genderwatch : ... still watching*. Stoke-On-Trent, London : Trentham Books.

- 
- National Center for Health Statistics (2008). *Clinical Growth Charts*. Hyattsville, MD : US. Department of Health and Human Services.
- National Health Statistics Reports (2008). *Anthropometric Reference Data for Children and Adults: United States, 2003-2006*. Hyattsville, MD : US. Department of Health and Human Services.
- National Research Council (2004). *Engaging schools : Fostering high school students' motivation to learn*. Washington DC : National Academies Press.
- National Research Council (2005). *How students learn : History, mathematics, and science in the classroom*. Washington, DC : National Academies Press.
- Neugebauer, M., Helbig, M. et Landmann, A. (2010). Unmasking the myth of the same-sex teacher advantage. *European Sociological Review*, 1-21.
- Nguyen, H.-H. D. et Ryan, A. M. (2008). Does stereotype threat affect test performance of minorities and women? A meta-analysis of experimental evidence. *Journal of applied psychology*, 93(6), 1314-1334.
- Nosek, B. A., Banaji, M. R. et Greenwald, A. G. (2002). Math = male, me = female, therefore math not-equal-to me. *Journal of personality and social psychology*, 83(1), 44-59.
- Numa-Bocage, L. (2007). La médiation didactique : un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant. *Carrefours de l'éducation*, 1(23), 55-70.
- Organisation mondiale de la Santé (OMS). (2011). *Qu'entendons-nous par « sexe » et par « genre »?* Repéré à [http ://www.who.int/gender/whatisgender/fr/index.html](http://www.who.int/gender/whatisgender/fr/index.html)
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.

- 
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Armand Collin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Papalia, D. E. et Martorell, G. (2018). *Psychologie du développement humain*. Montréal, Canada : Mc Graw Hill Education et Chenlière Éducation.
- Parkes Alan S. (1966). The Rise of Reproductive Endocrinology, 1926-1940. The Sir Henry Dale Lecture for 1965. *Journal of Endocrinology*, 34.
- Pasquier, G., Marro, C. et Breton, L. (2016). Éduquer à l'égalité des sexes à l'école primaire : autour de quelques gestes professionnels accompagnant une activité de lecture littéraire. *Le français aujourd'hui*, 2(193), 97-110.
- Perrot, M. et Duby, G. (2002). *Histoire des femmes en Occident*. Paris, France : Éditions Perrin.
- Perry, J. C., Liu, X. et Pabian, Y. (2010). School engagement as a mediator of Academic performance among urban youth: the role of career preparation, parental career support, and teacher support. *The Counseling Psychologist*, 38(2), 269-295.
- Perry, K. E. et Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, 33, 177-194.
- Persson, D. I. (2009). Unique challenges of transgender aging : Implications from the literature. *Journal of Gerontological Social Work*, 52(6), 633-646.
- Peyre, É. (2015). Le squelette a-t-il un sexe? Dans E. Peyre et J. Wiels (dir.), *Mon corps a-t-il un sexe? Sur le genre, dialogues entre biologies et sciences sociales* (p. 105-119). Paris, France : La Découverte.

- 
- Piaget, J. (1966). *La genèse du nombre chez l'enfant*. Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Pianta, R. et Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. Dans R. Pianta (dir.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (p. 61-80). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development*, 8, 11-26.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., Hayes, N. et Mintz, S. (2011). *Classroom assessment scoring system – secondary (CLASS-S)*. Charlottesville, VA : University of Virginia.
- Pianta, R. C, Hamre, B. et Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. Dans W. Reynolds et G. Miller (dir.), *Comprehensive handbook of psychology: Educational psychology* (p. 199-234). Hoboken, NJ : Wiley.
- Pianta R., Mashburn, A., Downer, J., Hamre, B. et Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 431–451.
- Pianta, R. C. et Stuhlman, M. W. (2004). Conceptualizing risk in relational terms: Associations among the quality of child-adult relationships prior to school entry and children's developmental outcomes in first grade. *Educational and School Psychology*, 21, 32-45.
- Plante, I. (2009). *Les liens entre l'adhésion aux stéréotypes de genre en mathématiques et en français, la motivation, les buts d'apprentissage, le choix de carrière envisagé et le rendement* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, Canada.

- Plante, I., Théorêt, M. et Favreau, O. E. (2009a). Student gender stereotypes : contrasting the perceived maleness and femaleness of mathematics and language. *Educational psychology*, 29(4), 385-405.
- Plante, I., Théorêt, M. et Favreau, O. E. (2009b). *The mediating role of self-beliefs in the effect of academic stereotypes on grades and career intentions*. Affiche présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association (AERA). San Diego, California.
- Plante, I., Théorêt, M. et Favreau, O. E. (2010). Les stéréotypes de genre en mathématiques et en langues : recension critique en regard de la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 389-419.
- Plouffe, T., Couture, C., Massé, L., Bégin, J. et Rousseau, M. (2019). Intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental : liens entre attitude des enseignants, stress et qualité de la relation enseignant-élève. *Revue de psychoéducation*, 48(1), 177-199.
- Postic, M. (2001). *La relation éducative*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Potvin, P. (2015). *Décrochage scolaire : dépistage et intervention*. *Les Cahiers dynamiques*, 1(63), 50-57.
- Poulin-Dubois, D., Serbin, L. A. et Derbyshire, A. (1998). Toddlers' intermodal and verbal knowledge. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 339-354.
- Powlishta, K. K., Sen, M. G., Serbin, L. A., Poulin-Dubois, D. et Eichstedt, J. A. (2001). From infancy through middle childhood : the role of cognitive and social factors in becoming gendered. Dans R. K. Unger (dir.), *Handbook of the psychology of women and gender* (p. 116-132). New York, NY : J. Wiley.



- 
- Prentice, D. A. et Carranza, E. (2002). What women should be, shouldn't be, are allowed to be, and don't have to be : the contents of prescriptive gender stereotypes. *Psychology of women quarterly*, 26(4), 269-281.
- Pujade-Renaud, C. (2005). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris, France : L'Harmattan.
- Pulsford, M. (2014). Constructing men who teach : research into care and gender as productive of the male primary teacher. *Routledge Taylor & Francis Group*, 26(3), 215-231.
- Quadfielg, S. et Macrae, C. N. (2011). Stereotypes and stereotyping : what's the brain got to do with it? *European review of social psychology*, 22, 215-273.
- Quenzel, G. et Hurrelmann, K. (2013). The growing gender gap in education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 18(2), 69-84.
- Qvortrup, J. (1995) From Useful to Useful : The Historical Continuity of Children's Constructive Participation. *Sociological Studies of Children*, 7, 49-76.
- Räty, H., Kasanen, K. et Snellman, L. (2002). What makes one able? The formation of pupils' conceptions of academic ability. *International Journal of Early Years Education*, 10, 121-136.
- Raver, C. C. (2004). Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. *Child Development*, 75, 346-353.
- Rayou, P. (1998). *La Cité des lycéens*. Paris, France : L'Harmattan/Débats/Jeunesses.
- Reddy, R., Rhodes, J. E. et Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years : A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15(1), 119-138.

- Reeve, J., Bolt, E. et Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers : How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. et Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Revera et Fédération internationale du vieillissement (2012). *Rapport de Revera sur l'âgisme*. Repéré à <http://www.aqg-quebec.org>
- Rey, B. (1999). *Faire la classe à l'école élémentaire*. Paris : ESF
- Ric, F. et Muller, D. (2017). Environnement social et comportement. Dans F. Ric et D. Muller (dir.), *La cognition sociale* (p. 77-100). Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Rice, E. H., Merves, E. et Srsic, A. (2008). Perceptions of gender differences in the expression of emotional and behavioral disabilities. *Education & treatment of children*, 31(4), 549-565.
- Richard, G. (2015). Taire ou exposer la diversité sexuelle? Impacts des normes de genre et de l'hétéronormativité sur les pratiques enseignantes. *Genre, sexualité & société*, 13. Repéré à <https://doi.org/10.4000/gss.336>
- Richard, G. (2019). *Hétéro, l'école?* Montréal, Canada: Les éditions remue-ménage.
- Richardson, P. W. et Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.
- Riché, P. (1968). *De l'éducation antique à l'éducation chevaleresque*. Paris, France : Flammarion.
- Riché, P. (1979). *Les écoles et l'enseignement dans l'Occident chrétien. De la fin du V<sup>e</sup> siècle au milieu du XI<sup>e</sup> siècle*. Paris, France : Aubier Montaigne.

- 
- Riley, T. et Ungerleider, C. (2012). Self-fulfilling prophecy : How teachers' attributions, expectations, and stereotypes influence the learning opportunities afforded Aboriginal students. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 303-333.
- Rimm-Kaufman, S. E. (2003). *Predicting competent classroom behavior : The contribution of early behavior attributes and qualities of teacher-child interactions*. Communication présentée à l'American Association of Colleges for Teacher Education Conference, New Orleans, LA.
- Riot-Sarcey, M. (dir.). (2010). *De la Différence des sexes. Le genre en histoire*. Paris, France : Larousse.
- Rizzo, D. (2011). Corps, genre et sexualité. Traces matrimoniales à l'époque moderne. Dans A. Bellavitis et N. Edelman (dir.), *Genre, femmes, histoire en Europe : France, Italie, Espagne, Autriche* (p. 125-149). Nanterre, France : Presses universitaires de Paris Nanterre.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. et Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence : Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development & Psychopathology*, 10, 321-352.
- Roll, S. (2003). *Comprendre l'approche intégrée de genre : une réflexion illustrée à partir d'exemples européens*. Québec, Canada : Conseil du statut de la femme.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. et Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement : A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493-529.

- Rousseau, N. (2005). L'expression du sentiment de réussite ou d'échec scolaire : qu'en disent les principaux intéressés? Dans L. DeBlois (dir.), *La réussite scolaire. Comprendre pour mieux intervenir* (p. 149-159). Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Rowley, S. J., Kurtz-Costes, B., Mistry, R. et Feagans, L. (2007). Social status as a predictor of race and gender stereotypes in late childhood and early adolescence. *Social development*, 16(1), 150-168.
- Roy, J. (2019). Regards sur l'évolution des hommes au Québec et tendances sociétales. Dans J.-M. Deslauriers, M. Lafrance et G. Tremblay (dir.), *Réalités masculines oubliées* (p. 21-42). Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Royer, É. (2010). *Leçons d'éléphants : pour la réussite des garçons à l'école*. Québec, Canada : École et comportement.
- Royer, É. (2011, mars). *Ô Roméo! Ô Roméo! Pourquoi es-tu Roméo? De la difficulté des garçons avec l'école*. Communication présentée au 36<sup>e</sup> congrès annuel de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA), Montréal, Canada.
- Ruble, D. N. et Martin, C. L. (1998). Gender development. Dans W. Damon et N. Eisenberg (dir.), *Handbook of child psychology : Social, emotional and personality development* (p. 933-1016). New York, NY : Wiley.
- Ryan, A. M. et Patrick. H. (2001). The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents, Motivation and Engagement During Middle School. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

- 
- Ryan, R. M., Stiller, J. D. et Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249.
- Sabol, T. et Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14, 213-231.
- Sadker, D. et Zittleman, K. (2009). *Still failing at fairness : How gender bias cheats girls and boys in school and what we can do about it*. New York, NY : Scribner.
- Saft, E. W. et Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students : Effects of children age, gender, and ethnicity of teacher and children. *School Psychology Quarterly*, 16, 125-141.
- Sampson, M. C. (2005). *Continuity and change in patterns of attachment between infancy, adolescence and early adulthood in a high frisk sample* (Thèse de doctorat inédite). Université du Minnesota, Minneapolis.
- Sargent, P. (2005). The gendering of men in early childhood education. *Sex roles*, 52(3-4), 251-259.
- Sarra, C. (2011). *Strong and smart-towards a pedagogy for emancipation : Education for first peoples*. New York, NY : Routledge.
- Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils : a path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, 18, 1007-1021.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke, Canada : Éditions du CRP.

- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherche qualitative*, 5(hors série), 99-111.
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche en sciences sociales : de la problématique à la collecte des données* (p. 337-364). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 191-2014). Montréal, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Schmader, T., Johns, M. et Barquissau, M. (2004). The costs of accepting gender differences : the role of stereotype endorsement in women's experience in the math domain. *Sex roles*, 50(11-12), 835-850.
- Schussler, D. (2009). Beyond Content : How teachers manage classrooms to facilitate intellectual engagement for disengaged students. *Theory Into Practice*, 48, 114-121.
- Servin, A., Bohlin, G. et Berlin, L. (1999). Sex differences in 1-, 3-, and 5-years-olds' toy-choice in a structure play session. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, 43-48.
- Simard, D. (2017). La Renaissance et l'éducation humaniste. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 44-60). Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur.
- Sinding, C. (2003). Le sexe des hormones : l'ambivalence fondatrice des hormones sexuelles. *Cahiers du genre*, 34, 39-56.
- Sinigalia-Amadio, S. (2011). Le genre dans les manuels scolaires français. Des représentations stéréotypées et discriminatoires. *Trema*, (35-36), 98-115.

- 
- Sironi, F. (2011). *Psychologie(s) des transsexuels et des transgenres*. Paris, France : Odile Jacob.
- Sritharan, R., et Gawronski, B. (2010). Changing Implicit and Explicit Prejudice. *Social Psychology*, 41, 113-123
- Skeat, J. (2004). « *No man's land* » : *An investigation into the motivations, perceptions and aspirations of male fourth year primary students* (Thèse honorifique non publiée). Université de Tasmania, Launceston, Australie.
- Skelton, C. (2002). The « feminisation of schooling » or « re-masculinising » primary education? *International Studies in Sociology of Education*, 12(1), 77-96.
- Skibbe, L., Behnke, M. et Justice, L. (2004). Parental scaffolding of phonological awareness : Interactions between mothers and their preschoolers with language impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 25, 189-203.
- Smith, M. R. (2004). *Math anxiety : Causes, effects and preventative measures* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Liberty, Lynchburg, Virginie.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. et Thijs, J. T. (2011). Teacher well-being : the importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-47.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. et Jak, S. (2012). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher-student relationship quality. *Journal of School Psychology*, 50(3), 363-378.
- St-Amand, J.-C. (2007). *Les garçons et l'école*. Montréal, Canada : Les éditions Sisyphe.
- Statistique Canada (2013). *Enquête nationale auprès des ménages de 2011. Scolarité au Canada : niveau de scolarité, domaine d'études et lieu des études*. Ottawa, Ontario : Gouvernement du Canada.

- Steele, J. R. (2003). Children's gender stereotypes about math : the role of stereotype stratification. *Journal of applied social psychology*, 33(12), 2587-2606.
- Steele, C. M. et Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 797-811.
- Steinke, J., Lapinski, M. K., Crocker, N., Zietsman-Thomas, A., Williams, Y., Higdon, S. et Kuchibhotla, S. (2007). Assessing media influences on middle school-aged children's perceptions of women in science and engineering using the draw-a-scientist test (DAST). *Science Communication*, 29(1), 35-64.
- Stevens, T., Wang, K., Olivarez Jr, A. et Hamman, D. (2007). Use of self-perspectives and their sources to predict the mathematics enrollment intentions of girls and boys. *Sex Roles*, 56, 351-363.
- Stoller, R. J. (1978). *Recherches sur l'identité sexuelle*. Paris, France : Gallimard.
- Strauss, A. L. et Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg : Academic Presse Fribourg/Éditions Saint-Paul.
- Subrahmanyam, K., Kraut, R., Greenfield, P. et Gross, E. (2001). New forms of electronic media : The impact of interactive fames and the Internet on cognition, socialization, and behaviour. Dans D. Singer et J. Singer (dir.), *Handbook of children and the family* (p. 73-99). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T. N., Farmer, J., Minch, D. et Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being : A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67-85.



- 
- Sullivan, A. (2009). Academic self-concept, gender and single-sex schooling. *British Educational Research Journal*, 35, 259-288.
- Sweet, A. P., Guthrie, J. T. et Ng, M. M. (1998). Teacher perceptions and student reading motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 210-223.
- Tardif, M. (2017). Les Grecs anciens et la fondation de la tradition éducative occidentale. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 3-24). Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur.
- Touraille, P. (2010). Des poils et des hommes. Entre réalités biologiques et imaginaires de genre eurocentrés. *Cahiers d'anthropologie sociale*, 6, 27-42.
- Tourigny, R. (2013). *Effets du looping sur la relation enseignant-élèves et le rendement académique des élèves du primaire*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Québec.
- Tremblay, G., Roy, J., Beaudet, L., Chamberland, L., Le Gall, J., Dupéré, S., Roy, V., Guilmette, D., Sirois-Marcil, J., Bizot, D., Lajeunesse, S. L. et Desjardins, J. (2016). *Les hommes et les services sociaux de la santé. Analyse qualitative d'entrevues de groupes focalisées tenues auprès d'hommes québécois*. Québec, Canada : Masculinités et Société.
- Tremblay, G., Roy, J., de Montigny, F., Séguin, M., Villeneuve, P., Roy, B et Sirois-Marcil, J. (2015). *Où en sont les hommes québécois en 2014? Sondage sur les rôles sociaux, les valeurs et sur le rapport des hommes québécois aux services*. Rapport de recherche. Québec, Canada : Masculinités et Société.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. Paris, France : La Découverte.

- 
- Urduan, T. et Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation : Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349.
- Valade, B. (2019). Stéréotype et compagnie : versions, variantes, variation. *Hermès, La Revue*, 1(83), 35-47.
- Valls-Fernandez, F. et Martinez-Vincente, J. M. (2007). Gender stereotypes in Spanish television commercials. *Sex roles*, 56(9-10), 691-699.
- Van de Gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J. et De Munter, A. (2006). Tracking and the effects of school-related attitudes on the language achievement of boys and girls. *British Journal of Sociology of Education*, 27(3), 293-309.
- Van Ewijk, R. (2011). Same work, lower grade? Student ethnicity and teachers' subjective assessments. *Economics of Education Review*, 30(5), 1045-1058.
- Vayer, P. et Roncin, C. (1999). *Psychologie des activités corporelles : le motif et l'action*. Paris, France : L'Harmattan.
- Veenman, M. V. J., Kok, R. et Blöte, A. W. (2005). The relation between intellectual and metacognitive skills at the onset of metacognitive skill development. *Instructional Science*, 33, 193-211.
- Venet, M., Schmidt, S., Paradis, P. et Ducreux, E. (2009). La qualité de la relation entre l'enseignante et ses élèves : une simple affaire de cœur? Dans S. Schmidt (dir.). *Intervention différenciée au primaire en contexte d'intégration scolaire : regards multiples* (p. 61-90). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Verschueren, K., Doumen, S. et Buyse, E. (2012). Relationships with mother, teacher, and peers : Unique and joint effects on young children's self-concept. *Attachment & Human Development*, 14, 233-248.
- Vidal, C. (2007). *Hommes, femmes : avons-nous le même cerveau?* Paris, France : Éditions Le Pommier.
- Vidal, C. (2015). Le cerveau a-t-il un sexe? Dans É. Peyre et J. Wiels (dir.), *Mon corps a-t-il un sexe? Sur le genre, dialogues entre biologies et sciences sociales* (p. 91-104). Paris, France : La Découverte.
- Villeneuve, S. (2018). *Évaluation de l'ampleur du phénomène de la cyberintimidation envers le personnel enseignant du primaire et du secondaire : habiletés technologiques ?* Centrale des syndicats du Québec, Fédération autonome de l'enseignement, Service aux collectivités, UQAM.
- Vultur, C. et Cornelissen, L. (2019). *Polygraphie du chômage des jeunes au Québec et au Canada (1998-2018)*. Montréal, Canada : Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations.
- Wang, M., Brinkworth, M. et Eccles, J. (2013). Moderating Effects of Teacher – Student Relationship in Adolescent Trajectories of Emotional and Behavioral Adjustment (English). *Developmental Psychology*, 49(4), 690-705.
- Wang, M. T. (2009). School climate support for behavioral and psychological adjustment : Testing the mediating effect of social competence. *School Psychology Quarterly*, 24, 240-251.

- Wang, M. T. et Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22, 31-39.
- Waters, E., Hamilton, C. et Weinfield, N. (2000). The Stability of Attachment Security from Infancy to Adolescence and Early Adulthood : General Introduction. *Child development*, 71(3), 678-683.
- Weinman, S. et Kamoun, P. (2003). *Biochimie, Médecine Sciences*. Paris, France : Flammarion.
- Weinstein C., Tomlinson-Clarke S. et Curran M. (2004). Toward a Conception of Culturally Responsive Classroom Management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25-38.
- Welzer-Lang, D. (2010). La mixité non ségrégative confrontée aux constructions sociales du masculin. *Revue française de pédagogie*, 171, 15-29.
- Wenglinsky, H. (2002). How schools matter : The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10(12).
- Wentzel, K. (1997). Student Motivation in Middle school. The role perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419.
- Wentzel, K. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. Dans K. Wentzel et A. Wigfield (dir.), *Handbook of motivation at school* (p. 301-322). New York, NY : Routledge/Taylor & Francis Group.
- Wentzel, K. (2012). Teacher-Student Relationships and Adolescent Competence at School. Dans T. Wubbels, P. den Brok et J. van Tartwijk (dir.), *Interpersonal Relationships in Education* (p. 19-36). Boston, MA : Sense Publishers.

- 
- Whannel, R. et Allen, W. (2011). High school dropouts returning to study : The influence of the teacher and family during secondary school. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(9), 22-35.
- Williams, W. M., Blythe, T. et White, N. (2002). Practical intelligence for school : Developing metacognitive sources of achievement in adolescence. *Developmental Review*, 22(2), 162-210.
- Witten, T. M. (2003). Transgender aging : An emerging population and an emerging need. *Sexologies*, 12(44), 11-20.
- Witten, T. M. (2008). Transgender bodies, identities and healthcare : Effects of perceived and actual violence and abuse. Dans J. J. Kronenfeld (dir.), *Research in the sociology of healthcare. Inequalities and disparities in health care and health – concerns of patients* (p. 225-249). Oxford, UK : Elsevier JAI.
- Witten, T. M. et Eyler, E. (2003). *Transgender aging : An emerging population and an emerging need*. *Sexologies*, 12(44), 11-20.
- Witten, T. M. et Whittle, S. (2004). Transpanthers : The graying of transgender and the law. *Deakin Law Review*, 9(2), 503-522.
- Wubbels, T. et Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24.
- Yeung, R. et Leadbeater, B. (2010). Adults make a difference : The protective effects of parent and teacher emotional support on emotional and behavior problems of peer-victimized adolescents. *Journal of Community Psychology*, 38, 80-98.

Yin Robert, K. (2012). *Application of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Zimmer-Gembeck, M., Chipuer, H., Hanisch, M., Creed, P. et McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29, 911-933.

Zimmer-Gembeck, M. J. et Locke, E. M. (2007). The Socialization of Adolescent Coping Behaviours : Relationships with Families and Teachers. *Journal of Adolescence*, 30(1), 1-16.

**ANNEXE A**

**QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE**

**PERSONNEL ENSEIGNANT**

**Consignes de réalisation**

Veillez répondre directement sur le présent en questionnaire en prenant soin de répondre à chacun des énoncés.

Renseignements sociodémographiques

1. Quel est votre sexe? \_\_\_\_\_

2. Dans quelle catégorie d'âge vous situez-vous?

Moins de 30 ans ☐

31-35 ans ☐

36-40 ans ☐

41-45 ans ☐

46-50 ans ☐

51-55 ans ☐

56 ans et plus ☐

3. Quelle est votre nationalité d'origine?

4. Cochez les diplômes obtenus, indiquez la spécialisation et l'année d'obtention.

- |   |               |
|---|---------------|
| <input type="checkbox"/> DEC général (précisez) _____   | Année : _____ |
| <input type="checkbox"/> DEC technique (précisez) _____ | Année : _____ |
| <input type="checkbox"/> Baccalauréat (précisez) _____  | Année : _____ |
| <input type="checkbox"/> Maîtrise (précisez) _____      | Année : _____ |
| <input type="checkbox"/> Doctorat (précisez) _____      | Année : _____ |
| <input type="checkbox"/> Autre (précisez) _____         | Année : _____ |

5. Quelle(s) fonction(s) occupez-vous actuellement?

- ☐ Étudiant stagiaire
- ☐ Enseignant suppléant
- ☐ Enseignant à temps plein
- ☐ Enseignant à temps partiel
- ☐ Autre : veuillez préciser \_\_\_\_\_

**ANNEXE B**  
**QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE**  
**ÉLÈVES - GARÇONS**

**Consignes de réalisation**

Réponds à chacun des énoncés en écrivant ou en cochant directement la réponse sur le questionnaire.

1. Quel est ton sexe? \_\_\_\_\_

2. Quel âge as-tu? \_\_\_\_\_

3. Dans quel parcours scolaire es-tu?

☐

Régulier

☐

Adaptation scolaire et sociale

☐

Autre : précise : \_\_\_\_\_

3.1 Es-tu dans un programme scolaire particulier? (ex. : sports-étude, musique, etc.) \_\_\_\_\_

3.2 Si oui, lequel : \_\_\_\_\_

4. Quelle est ta nationalité d'origine? \_\_\_\_\_

5. Quelle est la nationalité d'origine de ta mère? \_\_\_\_\_

6. Quelle est la nationalité d'origine de ton père? \_\_\_\_\_



## ANNEXE C

## CERTIFICAT ÉTHIQUE



UNIVERSITÉ DE  
**SHERBROOKE**

Comité d'éthique de la recherche  
Éducation et sciences sociales

**Attestation de conformité**

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

**Les effets du genre du personnel enseignant sur la qualité de la relation enseignant-élève des garçons du secondaire**

**Carl Beaudoin**

Étudiant, Doctorat en éducation, Faculté d'éducation

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

**Membres du comité**

**Eric Yergeau**, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

**Mathieu Gagnon**, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire

**Jeanne Koudogbo**, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale

**Sawsen Lakhal**, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie

**Mélanie Lapalme**, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

**Nancy Lauzon**, professeure à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

**Carlo Spallanzani**, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive

**Marianne Xhignesse**, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine de famille

**Vincent Beaucher**, membre versé en éthique

**France Dupuis**, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

Eric Yergeau, 12 octobre 2016

## ANNEXE D

### Lettre d'information et formulaire de consentement : DESTINÉS AUX ÉLÈVES

#### Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche

Carl Beaudoin, doctorant, faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Julie Myre-Bisaillon, directrice de recherche, Université de Sherbrooke

Michèle Venet, codirectrice de recherche, Université de Sherbrooke<sup>11</sup>

Financement obtenu par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) (2012-2016)

Madame,  
Monsieur,

Nous invitons votre enfant à participer à la recherche en titre. Les objectifs de ce projet de recherche sont : 1) décrire les perceptions déclarées du personnel enseignant à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les garçons ; 2) décrire les perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec le personnel enseignant; 3) identifier les stéréotypes de genre véhiculés par le personnel enseignant et les garçons dans la relation enseignant-élève (REE).

Afin que votre enfant participe à ce projet, nous avons besoin non seulement de son accord, mais aussi du vôtre.

#### En quoi consiste la participation au projet?

La participation de votre enfant à ce projet consiste à remplir un questionnaire d'enquête (20 à 30 minutes au total) et à réaliser une entrevue semi-dirigée ou une discussion de groupe enregistrés de manière audio (20 à 30 minutes). Ce ne sont pas tous les élèves qui réaliseront l'entrevue semi-dirigée et le groupe de discussion : près de trente élèves seront choisis au hasard parmi l'ensemble des participants. La collecte des données aura lieu sur les heures de classe et la passation des questionnaires ainsi que la réalisation de groupes de discussion auront lieu à l'automne 2016. Les dates officielles seront communiquées ultérieurement.

Le seul inconvénient lié à la participation de votre enfant est le temps consacré à la recherche. Sa participation n'a pas d'impact sur son cheminement scolaire puisqu'il est sollicité sur une très courte période de temps. Votre enfant peut en tout temps refuser de répondre à l'une ou à l'autre des questions qui lui seront posées lors de l'entrevue semi-dirigée, de la discussion de groupe ou dans les échanges initiés par ses pairs.

---

<sup>11</sup> Les noms figurant sur cette lettre d'information et ce formulaire de consentement sont ceux des membres de l'équipe d'encadrement au moment des démarches entourant la collecte des données. Cette équipe a été secondée par les professeures Carine Villemagne et Gina Thésée.

### **Qu'est-ce que le chercheur fera avec les données recueillies?**

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée : le nom des participants sera remplacé par un code numérique. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats scientifiques seront diffusés par le biais d'une thèse, d'articles pédagogiques et empiriques ainsi que de communications lors de congrès. Les données recueillies seront conservées sous clé au bureau du doctorant et les seules personnes qui y auront accès sont le doctorant et l'équipe d'encadrement. Les données seront détruites au plus tard en 2022 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Votre enfant et les autres personnes qui participeront au groupe de discussion connaîtront l'identité des personnes participantes et des renseignements et opinions partagés lors de la discussion. Nous comptons sur la collaboration des participantes et participants afin de préserver la confidentialité de ces informations. Un engagement verbal sera demandé à cet effet avant le début de la rencontre et un rappel sera fait à la fin de la rencontre.

### **Est-il obligatoire de participer?**

**Non.** La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Votre enfant est totalement **libre de participer ou non à cette étude**. Vous êtes également libre d'accepter ou non que votre enfant participe sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

### **Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?**

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés précédemment, nous considérons que les risques possibles sont minimaux. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des effets du genre de l'enseignant et de la qualité de la relation enseignant-élève sont les bénéfices prévus. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

### **Que faire si j'ai des questions concernant le projet?**

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Carl Beaudoin, doctorant  
Chercheur responsable du projet de recherche  
819 821-8000, poste 65441  
Sans frais : 1 800 267-8337, poste 65441  
[carl.beaudoin@usherbrooke.ca](mailto:carl.beaudoin@usherbrooke.ca)

---

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet Les effets du genre du personnel enseignant sur la qualité de la relation enseignant-élève des garçons du secondaire. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de la participation de mon enfant. J'ai obtenu des*

*réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement que mon enfant participe à ce projet de recherche. Mon enfant et moi avons discuté du projet de recherche et de sa participation. Je me suis assuré de sa compréhension et de son accord à participer. Je comprends toutefois que mon enfant demeure libre de se retirer de la recherche en tout temps et sans préjudice.*

- 
- ☐ J'accepte que mon enfant participe à l'entrevue semi-dirigée.
- ☐ J'accepte que mon enfant participe au groupe de discussion.
- ☐ J'accepte que mon enfant remplisse un questionnaire d'enquête.
- ☐ J'ai discuté avec mon enfant de l'importance de respecter la confidentialité des renseignements partagés lors du groupe de discussion (noms des autres participants et informations dévoilées).

Parent ou tuteur de \_\_\_\_\_ (nom du jeune)

Signature du parent ou tuteur :

\_\_\_\_\_  
Nom :

\_\_\_\_\_  
Date :

**S.V.P., signez les deux copies.  
Conservez une copie et remettez l'autre au chercheur.**

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Éric Yergeau, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 819-821-8000 (ou sans frais 1 800-267-8337) poste 62644, ou par courriel à : [ethique.ess@usherbrooke.ca](mailto:ethique.ess@usherbrooke.ca).

## ANNEXE E

### Lettre d'information et formulaire de consentement :

#### DESTINÉS AU PERSONNEL ENSEIGNANT

#### **Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche**

Les stéréotypes de genre du personnel enseignant et des garçons dans la relation enseignant-élève au secondaire

Carl Beaudoin, doctorant, faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Julie Myre-Bisaillon, directrice de recherche, Université de Sherbrooke

Michèle Venet, codirectrice de recherche, Université de Sherbrooke<sup>12</sup>

Financement obtenu par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) (2012-2016)

Madame,  
Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. Les objectifs de ce projet de recherche sont : 1) décrire les perceptions déclarées du personnel enseignant à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les garçons ; 2) décrire les perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec le personnel enseignant; 3) identifier les stéréotypes de genre véhiculés par le personnel enseignant et les garçons dans la relation enseignant-élève (REE).

#### **En quoi consiste la participation au projet?**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à remplir un questionnaire d'enquête (20 à 30 minutes) et à participer à une entrevue semi-dirigée ou à un groupe de discussion enregistrés de manière audio (moins d'une heure). Vous devrez également accorder du temps à vos élèves, soit uniquement les garçons, pour remplir un questionnaire d'enquête (20 à 30 minutes) et réaliser une entrevue semi-dirigée ou une discussion de groupe enregistrés de manière audio (20 à 30 minutes). La collecte des données aura lieu sur les heures de classe et la passation des questionnaires ainsi que la réalisation de l'entrevue semi-dirigée et du groupe de discussion auront lieu à l'automne 2016. Les dates officielles seront communiquées ultérieurement.

Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la recherche, comme nous le mentionnions plus haut. Au cours de l'entrevue, vous êtes libre de refuser de répondre à l'une ou à l'autre des questions posées.

---

<sup>12</sup> Les noms figurant sur cette lettre d'information et ce formulaire de consentement sont ceux des membres de l'équipe d'encadrement au moment des démarches entourant la collecte des données. Cette équipe a été secondée par les professeures Carine Villemagne et Gina Thésée.

**Qu'est-ce que le chercheur fera avec les données recueillies?**

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée : le nom des participants sera remplacé par un code numérique. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats scientifiques seront diffusés par le biais d'une thèse, d'articles pédagogiques et empiriques ainsi que de communications lors de congrès. Les données recueillies seront conservées sous clé au bureau du doctorant et les seules personnes qui y auront accès sont le doctorant et l'équipe d'encadrement. Les données seront détruites au plus tard en 2022 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Vous-mêmes et les autres personnes qui participerez à la discussion de groupe connaîtrez l'identité des personnes participantes et des renseignements et opinions partagés lors de la discussion. Nous comptons sur votre collaboration afin de préserver la confidentialité de ces informations.

**Est-il obligatoire de participer?**

**Non.** La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

**Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?**

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici, nous considérons que les risques possibles sont minimaux. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des effets du genre et de la qualité de la relation enseignant-élève sont les bénéfices prévus. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

**Que faire si j'ai des questions concernant le projet?**

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Carl Beaudoin, doctorant  
Chercheur responsable du projet de recherche  
819 821-8000, poste 65441  
Sans frais : 1 800 267-8337, poste 65441  
[carl.beaudoin@usherbrooke.ca](mailto:carl.beaudoin@usherbrooke.ca)

---

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet Les effets du genre du personnel enseignant sur la qualité de la relation enseignant-élève des garçons du secondaire. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de*

*recherche. Je m'engage à respecter la confidentialité des renseignements partagés lors de l'entrevue de groupe (noms des autres participants et informations dévoilées).*

---

Prénom et nom du participant ou de la participante (lettres moulées) :

---

Signature :

---

Date :

**S.V.P., signez les deux copies.  
Conservez une copie et remettez l'autre au chercheur.**

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Éric Yergeau, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 819-821-8000 (ou sans frais 1 800-267-8337) poste 62644, ou par courriel à : [ethique.ess@usherbrooke.ca](mailto:ethique.ess@usherbrooke.ca).

**ANNEXE F****QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE POUR LE PERSONNEL  
ENSEIGNANT****Phase d'introduction (5 min.)**

1. Mot de bienvenue
2. Explications relatives au déroulement du groupe de discussion (enregistrement audio, il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, etc.)

**Phase de discussion (20 min)****Partie A – Les stéréotypes (10 min.)**

1. Commentez cette affirmation : « Les garçons sont meilleurs en mathématiques; les filles, en langues ».
2. Comment répondez-vous différemment aux besoins des garçons et des filles?
3. Croyez-vous que les garçons et les filles apprennent de la même manière? Expliquez.
4. Quels sont les intérêts des garçons et des filles en classe?

**Partie B – La REE (10 min.)****1. Soutien émotionnel****1.1 Climat positif/négatif**

- Comment décrivez-vous le climat de votre classe?
- Avez-vous déjà vécu des conflits avec les élèves?

**1.2 Sensibilité du personnel enseignant**

- Quelle est votre proximité affective avec les garçons et les filles?
- Quels gestes ou quelles paroles témoignent de votre sensibilité à l'égard des garçons et des filles?

**1.3 Respect du point de vue des élèves**

- Comment tenez-vous compte du point de vue des élèves en classe?
- Avez-vous une approche différente pour les garçons ou pour les filles?

**2. Organisation de la classe****2.1 Gestion des comportements**

- Comment intervenez-vous dans la gestion des comportements perturbateurs en classe?
- Remarquez-vous des ressemblances ou des dissemblances dans les comportements des garçons ou des filles en classe?



**2.2 Productivité**

- Quels moyens mettez-vous de l'avant pour favoriser le travail des élèves?

**2.3 Modalités d'enseignement**

- Quelles sont les approches pédagogiques que vous privilégiez en classe? Est-ce que certaines approches rejoignent davantage les garçons que les filles? Lesquelles? Pourquoi?

**3. Soutien à l'apprentissage****3.1 Compréhension du contexte****3.2 Analyse et résolution de problèmes****3.3 Qualité des rétroactions**

- Quels types de rétroactions faites-vous aux élèves? Avez-vous la même approche pour les garçons et les filles?

**3.4 Dialogue pédagogique****Conclusion (5 min.)**

**ANNEXE G****QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE POUR LES GARÇONS****Phase d'introduction (5 min.)**

1. Mot de bienvenue
2. Explications relatives au déroulement du groupe de discussion (enregistrement audio, il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, etc.)

**Phase de discussion (20 min.)****Partie A – Les stéréotypes (10 min.)**

4. Commente cette affirmation : « Les garçons sont meilleurs en mathématiques; les filles, en langues ».
5. As-tu le sentiment que le personnel enseignant répond différemment aux besoins des élèves parce qu'ils sont des garçons ou des filles? Comment?
6. Crois-tu que les garçons et les filles apprennent de la même manière? Explique.
7. Quels sont les intérêts des garçons et des filles en classe?

**Partie B – La REE (10 min.)**

8. De manière générale, comment décris-tu tes relations avec le personnel enseignant?
9. Préfères-tu l'enseignement fait par un homme ou par une femme? Pourquoi?
10. T'arrive-t-il d'avoir des conflits avec le personnel enseignant?
11. Est-ce que tu trouves que le personnel enseignant se rend disponible pour toi? Pourquoi?
12. Comment décris-tu l'enseignant ou l'enseignante idéale?

**Conclusion (5 min.)**

## ANNEXE H

### QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Veillez répondre à chaque des questions posées. Assurez-vous de bien expliquer vos réponses.

5. Commentez cette affirmation : « Les garçons sont meilleurs en mathématiques; les filles, en langues ».
6. Comment répondez-vous différemment aux besoins des garçons et des filles?
7. Croyez-vous que les garçons et les filles apprennent de la même manière? Expliquez.
8. Quels sont les intérêts des garçons et des filles en classe?
9. Comment décrivez-vous le climat de votre classe?
- 6.1 Remarquez-vous des distinctions lorsque votre groupe est davantage composé de garçons que de filles?
- 6.2 Si oui, lesquelles?
- 6.3 Avez-vous déjà vécu des conflits avec les élèves?
  - Si oui, est-ce davantage avec les garçons que les filles?
  - Quelle est la nature des conflits vécus avec les garçons et les filles?
7. Quelle est votre proximité affective avec les garçons et les filles?
- 7.1 Quels gestes ou quelles paroles témoignent de votre sensibilité à l'égard des garçons et des filles?
8. Comment tenez-vous compte du point de vue des élèves en classe?
9. Avez-vous une approche différente pour les garçons ou pour les filles?
10. Comment intervenez-vous dans la gestion des comportements perturbateurs en classe?
11. Remarquez-vous des ressemblances ou des dissemblances dans les comportements des garçons ou des filles en classe?

12. Quels moyens mettez-vous de l'avant pour favoriser le travail des élèves?

13. Quelles sont les approches pédagogiques que vous privilégiez en classe? Est-ce que certaines approches rejoignent davantage les garçons que les filles? Lesquelles? Pourquoi?

14. Quels types de rétroactions faites-vous aux élèves? Avez-vous la même approche pour les garçons et les filles?

## ANNEXE I

### QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE POUR LES GARÇONS

Réponds à chacune des questions qui te sont posées. Prends soin de bien expliquer tes réponses.

1. Est-ce que cette affirmation est vraie : « Les garçons sont meilleurs en mathématiques; les filles, en langues ». Explique ta réponse.
2. As-tu le sentiment que le personnel enseignant répond différemment aux besoins des élèves parce qu'ils sont des garçons ou des filles? Comment?
3. Crois-tu que les garçons et les filles apprennent de la même manière? Explique.
4. Quels sont les intérêts des garçons et des filles en classe?
5. De manière générale, comment décris-tu tes relations avec le personnel enseignant?
6. Préfères-tu l'enseignement fait par un homme ou par une femme? Pourquoi?
7. T'arrive-t-il d'avoir des conflits avec le personnel enseignant? Si oui, est-ce davantage avec les hommes ou les femmes? Pourquoi?
8. Est-ce que tu trouves que le personnel enseignant se rend disponible pour toi? Pourquoi?
9. Comment décris-tu l'enseignant ou l'enseignante idéale?

## ANNEXE J

### GROUPE DE DISCUSSION POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Phase d'introduction (10 min.)

1. Mot de bienvenue
2. Explications relatives au déroulement du groupe de discussion (enregistrement audio, il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, etc.)
3. Tour de table (chacun se présente brièvement).

Phase de discussion (1 heure)

Partie A – Les stéréotypes (30 min.)

Commentez cette affirmation : « Les garçons sont meilleurs en mathématiques; les filles, en langues ».

Comment répondez-vous différemment aux besoins des garçons et des filles?

Croyez-vous que les garçons et les filles apprennent de la même manière? Expliquez.

Quels sont les intérêts des garçons et des filles en classe?

Partie B – La REE (30 min.)

1. Soutien émotionnel

1.1 Climat positif/négatif

- Comment décrivez-vous le climat de votre classe?
- Remarquez-vous des distinctions lorsque votre groupe est davantage composé de garçons que de filles?
- Si oui, lesquelles?
- Avez-vous déjà vécu des conflits avec les élèves?
  - Si oui, est-ce davantage avec les garçons que les filles?
  - Quelle est la nature des conflits vécus avec les garçons et les filles?

1.2 Sensibilité du personnel enseignant

- Quelle est votre proximité affective avec les garçons et les filles?
- Quels gestes ou quelles paroles témoignent de votre sensibilité à l'égard des garçons et des filles?

1.3 Respect du point de vue des élèves

- Comment tenez-vous compte du point de vue des élèves en classe?
- Avez-vous une approche différente pour les garçons ou pour les filles?

2. Organisation de la classe

## 2.1 Gestion des comportements

- Comment intervenez-vous dans la gestion des comportements perturbateurs en classe?
- Remarquez-vous des ressemblances ou des dissemblances dans les comportements des garçons ou des filles en classe?

## 2.2 Productivité

- Quels moyens mettez-vous de l'avant pour favoriser le travail des élèves?

## 2.3 Modalités d'enseignement

- Quelles sont les approches pédagogiques que vous privilégiez en classe? Est-ce que certaines approches rejoignent davantage les garçons que les filles? Lesquelles? Pourquoi?

## 3. Soutien à l'apprentissage

### 3.1 Compréhension du contexte

### 3.2 Analyse et résolution de problèmes

### 3.3 Qualité des rétroactions

- Quels types de rétroactions faites-vous aux élèves? Avez-vous la même approche pour les garçons et les filles?

### 3.4 Dialogue pédagogique

## Conclusion (10 min.)

- Bref retour sur la discussion de groupe
- Questions et commentaires de la part des participants
- Remerciements

## ANNEXE K

### GROUPE DE DISCUSSION POUR LES GARÇONS

Phase d'introduction (5 min.)

1. Mot de bienvenue
2. Explications relatives au déroulement du groupe de discussion (enregistrement audio, il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, etc.)
3. Tour de table (chacun se présente brièvement).

Phase de discussion (30 min.)

Partie A – Les stéréotypes (15 min.)

4. Commente cette affirmation : « Les garçons sont meilleurs en mathématiques; les filles, en langues ».

5. As-tu le sentiment que le personnel enseignant répond différemment aux besoins des élèves parce qu'ils sont des garçons ou des filles? Comment?

6. Crois-tu que les garçons et les filles apprennent de la même manière? Explique.

7. Quels sont les intérêts des garçons et des filles en classe?

Partie B – La REE (15 min.)

8. De manière générale, comment décris-tu tes relations avec le personnel enseignant?

9. Préfères-tu l'enseignement fait par un homme ou par une femme? Pourquoi?

T'arrive-t-il d'avoir des conflits avec le personnel enseignant? Si oui, est-ce davantage avec les hommes ou les femmes? Pourquoi?

Est-ce que tu trouves que le personnel enseignant se rend disponible pour toi? Pourquoi?

Comment décris-tu l'enseignant ou l'enseignante idéale?

Conclusion (5 min.)

- Bref retour sur la discussion de groupe
- Questions et commentaires de la part des participants
- Remerciements